



**UNIVERSIDADE FEDERAL FRONTEIRA SUL  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**EBRIZA JACQUES**

**SEGUNDAS PROFESSORAS E SOCIABILIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA:  
UM ESTUDO DE CASO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**CHAPECÓ  
2018**

**EBRIZA JACQUES**

**SEGUNDAS PROFESSORAS E SOCIABILIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA:  
UM ESTUDO DE CASO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para a obtenção de título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Ubiratan Garcia Vieira

**CHAPECÓ**

**2018**

**PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas**

Jacques, Ebriza

Segundas professoras e sociabilização de alunos com deficiência: Um estudo de caso da educação inclusiva/  
Ebriza Jacques. -- 2018.  
60 f.

Orientador: Prof. Dr. Ubiratan Garcia Vieira.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Ciências  
Sociais , Chapecó, SC, 2018.

1. educação inclusiva. 2. sociabilização. 3. segunda  
professora. I. Vieira, Prof. Dr. Ubiratan Garcia,  
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.  
Título.

**EBRIZA JACQUES**

**SEGUNDAS PROFESSORAS E SOCIABILIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA:**

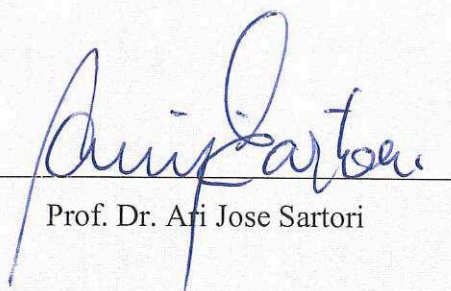
**UM ESTUDO DE CASO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para a obtenção de título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador Prof. Dr. Ubiratan Garcia Vieira


Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em 20/01/2018.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Ari Jose Sartori



---

Prof. Dr. Claudécir dos Santos



---

Prof. Dr. Ubiratan Garcia Vieira

*Agradeço à minha mãe,  
sobretudo, por ser minha mãe.*

*Escola é...  
o lugar onde se faz amigos  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos.  
Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda,  
que se alegra, se conhece, se estima.  
(...)  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
é também, criar laços de amizade,  
é criar ambiente de camaradagem, é conviver  
(...)*

(Autor desconhecido. *A Escola*)

## **RESUMO**

Durante muito tempo as pessoas com deficiência tiveram um processo paralelo e segregado de educação, o que de certa forma reflete como se deu a participação na sociedade dessa minoria muitas vezes invisibilizada nos processos sociais. Frente a isso, o presente trabalho busca, através da observação participante com objetivo final a etnografia, compreender como se dá a sociabilização em turmas do ensino médio de um colégio da rede pública estadual, no município de Chapecó-SC. A pesquisa aconteceu em turmas do ensino médio, que atendem a premissa das políticas públicas voltadas a educação inclusiva. As salas de aula observadas fundamentalmente possuem alunos com deficiência e também contam com a presença de segundas professoras, prática escolar obrigatória, por lei, em todo o estado de Santa Catarina. Bem como a escola é uma via de acesso a conhecimentos e significados específicos, ela exerce um importante papel em promover a inclusão social, a educação do indivíduo garante a participação efetiva de todos na comunidade a qual está inserido, assim como a sociabilização também é fundamental para a construção de sua identidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Segunda professora. Sociabilização. Educação especial. Inclusão escolar.

## **ABSTRACT**

For a long time people with disabilities had a parallel and segregated process of education, which reflects social participation of this minority often invisible in the social processes. Because of that, this paper seeks to understand, through participant observation with a final objective, the ethnography, to understand how socialization occurs in high school classes of a public school in the municipality of Chapecó-SC. The research was carried out in high school classes, that attend the premise of public policies focused on inclusive education. The observed classrooms have fundamentally students with disabilities and also the presence of second teachers, a compulsory school practice, by law, throughout the state of Santa Catarina. As school is a way of accessing specific knowledge and meanings, it plays an important role in promoting social inclusion, education of the individual guarantees the effective participation of all in the community to which it is inserted, just as socialization is also fundamental for the construction of their identity.

**Keywords:** Inclusive education. Second teacher. Sociabilization. Special education. School inclusion.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
1.1	O CONTEXTO DA PESQUISA .....	11
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>14</b>
2.1	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	14
<b>3</b>	<b>DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À SOCIABILIDADE.....</b>	<b>18</b>
3.1	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	18
3.2	CONCEITOS E A REVISÃO DE LITERATURA.....	20
3.3	A INCLUSÃO E A SOCIABILIDADE A PARTIR DA ESCOLA .....	27
3.4	SEGUNDA PROFESSORA COMO AGENTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	30
<b>4</b>	<b>A OBSERVAÇÃO A PARTIR DE DENTRO .....</b>	<b>34</b>
4.1	A EXPERIÊNCIAS DE CAMPO.....	34
4.2	RELATOS DE CAMPO .....	35
<b>4.2.1</b>	<b>Três alunos e uma segunda professora .....</b>	<b>35</b>
<b>4.2.2</b>	<b>O cuidado institucionalizado .....</b>	<b>38</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Uma incógnita na função da segunda professora .....</b>	<b>41</b>
4.3	OS CONCEITOS NA PRÁTICA .....	43
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O intuito do presente trabalho é compreender como se dão as relações de sociabilização em uma sala de aula da rede geral do ensino público que acata a proposta da educação inclusiva, mantendo uma segunda professora, como facilitadora sócio-educativa para os estudantes com deficiência, levando em conta não só a relação entre as segundas professoras e estudantes com e sem deficiência, mas também entre a/s segunda/s professora/s<sup>1</sup> e outros professores em sala. Os objetivos específicos consistem em colaborar para a avaliação da política inclusiva, referente à presença da segunda professora em sala praticada nas escolas estaduais de Santa Catarina, conhecendo tal realidade e como ela se desenvolve dentro da escola, assim como compreender o papel da educação inclusiva e da segunda professora na sociabilização dos alunos destas turmas, descrevendo como se dá a sociabilização dos alunos com necessidades educacionais na educação básica, e de que maneira a segunda professora atua em tal papel.

A pesquisa se desenvolveu em um colégio estadual localizado no bairro SAIC, na cidade de Chapecó, SC, local no qual a pesquisadora desenvolveu seu estágio obrigatório do curso, com várias turmas de ensino médio, sendo essas as mesmas observadas por um período de quase dois anos.

A proposta de investigar como se dá as relações de sociabilidade em uma turma de ensino médio através de uma ótica antropológica, surgiu da curiosidade, com a qual me deparei ao iniciar o estágio, com relação à presença da segunda professora e, também, dos estudantes com deficiência nas salas de aula comuns.

Apesar das leis de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino coincidirem com o tempo que estive no colégio e na universidade, em toda minha trajetória escolar e acadêmica tais personagens nunca tinham se feito presentes. Mas também me fez recordar que na escola em que estudei no ensino fundamental tínhamos um dia por ano em que frequentávamos uma associação particular e filantrópica de Educação Especial para crianças com deficiência, onde passávamos a tarde acompanhando suas atividades, que envolviam artesanato, esportes e atividades culturais. Contudo, tal entidade era vista como um espaço de “escola”, mesmo que nem todos pudessem desempenhar as atividades citadas acima, ou tivessem acesso a um currículo escolar propriamente dito, seja fora ou dentro

---

<sup>1</sup> Na presente pesquisa, será sempre utilizado o termo “segundas professoras”, devido ao fato de até o presente momento a pesquisadora ter tido contato apenas com mulheres que ocupassem tal cargo.

daquela instituição.

Frente a tais questionamentos e com as experiências que tive durante o estágio, onde assisti e ministrei aulas nas turmas que aqui estudo, o tema muito me interessou, pois no próprio curso de Licenciatura em Ciências Sociais<sup>2</sup>, quando debatemos os marcadores sociais da diferença, a diversidade de gênero ou de orientação sexual, de classes sociais, etnias, geração, entre outros, a minoria de pessoas com deficiência sempre está inclusa nos “outros” e nunca é mencionada. Nesse sentido, por mais que se trate de um grupo politicamente unido em busca de seus direitos, muitas vezes acaba ficando na sombra dos debates de desigualdades, permanecendo subentendida nos discursos gerais.

Pensando no constante contato entre os membros atuantes de uma sala de aula, cria-se uma identidade própria de cada grupo de sociabilização dentro da escola, em cada espaço, seja na sala, nos horários de intervalo, no começo ou fim do período escolar. Afinal, como colocam os autores Valle e Connor, em seu livro *Ressignificando a Deficiência*, o

contexto das escolas é, (...) qualquer coisa, menos uma tela em branco a sala de aula, como todas as outras salas de aula do país, está profundamente inserida em uma cultura particular, a saber, a educação pública. E, como todas as outras culturas, a educação pública tem sido e continua a ser moldada pelos padrões de atividade humana e estruturas sociais que incorporam sua história, suas crenças, atitudes, práticas e seus valores (VALLE; CONNOR, 2014, p. 25).

Como é o caso das pessoas diagnosticadas com deficiência, que passaram anos sem tomar parte no processo social geral e de ensino, e que agora, integradas ao sistema comum de educação, podem fazer parte efetiva da comunidade na qual estão inseridos. Mas também acabam por criar laços de sociabilização que até então lhe eram negados e acabam por transformar os espaços físicos nos quais estão inseridos – a escola – em espaços de desenvolvimento social (DAYRELL, 2007).

Assim, para falar sobre as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência é essencial compreender seu desenrolar histórico, visto que a educação para pessoas com deficiências nem sempre foi inclusiva. A “baixa visibilidade das pessoas com deficiências significa que a maioria não é vista e permanece segregada na maior parte dos aspectos da experiência social”(CONNOR; VALLE, 2014, p. 40), invisibilidade esta, derivada da

---

<sup>2</sup> Apenas no PPC do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, elaborado no presente ano de 2018, é que foi incluído uma componente curricular de Estudos Sobre Deficiência.

“construção de um homem padrão, que se enquadra em um molde pré-estabelecido, alicerçado em supostos universais de racionalidade e normalidade” (CLÍMACO, 2010, p. 215). E mesmo com a proposta da inclusão, muitas vezes a pessoa com deficiência tem que tentar se enquadrar dentro do padrão já estabelecido para ser aceita.

Assim, busca-se debater sobre as políticas brasileiras de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (KASSAR, 2011; PLETSH; LUNARDI-MENDES, 2015; COSTA, 2009; SOUSA; PLETSCH, 2017), e especialmente referentes ao segundo professor (MACHADO, 2017; ARAÚJO, 2015). Nesse sentido, é necessário compreender tanto a posição que o indivíduo com deficiência ocupa na sociedade brasileira como o desenrolar histórico político-educacional voltado a essa parcela da população em nosso país. Mais ainda, é preciso saber que a educação para pessoas com deficiência, por muito tempo, foi construída à parte da educação básica oferecida para a população em geral, sendo que tal sistema passou a constituir um campo educacional paralelo específico (KASSAR, 2011). Frente à realidade da segregação de alunos considerados “anormais”, houve um forte incentivo internacional a favor da diversidade (UNESCO, 1994a) e de implementação efetiva de políticas educacionais, cada vez mais públicas, além de gratuitas, de qualidade e com caráter de reparação para minorias sociais, como é o caso das pessoas com deficiências (PLETSCH; LUNARDI-MENDES, 2015).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é marcada pela reconstrução da democracia no país e coloca a educação especial como dever do ensino regular, mas em colaboração com instituições particulares de caráter filantrópico (KASSAR, 1999). Desde então, houve um aumento no número de estudantes com deficiências a cargo das instituições públicas, mas ainda havia uma grande parcela da população desamparada, devido à insuficiência de vagas fornecidas tanto pelo sistema particular como pelo sistema público. De fato, somente em 2003, quando foi implementada uma política educacional inclusiva, e também a partir do Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, que posteriormente foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011), que a garantia das matrículas em escolas comum para pessoas com deficiência foi assegurada pela legislação. Em Santa Catarina, onde hoje há um total de 19.468 alunos com alguma deficiência<sup>3</sup>, já existe a lei estadual que garante a segunda professora em sala. Foi do estado de Santa Catarina que houve a iniciativa de efetivar

---

<sup>3</sup> Dados extraídos de SISGESC, 2017.

a educação inclusiva em 2013, através de um projeto de lei, PL/02073/2013, que regulamentou a obrigatoriedade do segundo professor da área da educação especial em todas as turmas que houvesse um aluno com deficiência. Além disso, tal projeto declara que em todas as escolas, públicas ou privadas, não se deve negar, nem cobrar a mais, pela matrícula e permanência de alunos com deficiência no ensino regular, porém acabou sendo revogado posteriormente.

A pesquisa aqui desenvolvida vem com a proposta de refletir sobre os anos de conhecimento construídos em nossa educação como um todo, desde os primeiros anos escolares até à formação na presente graduação de Licenciatura em Ciências Sociais. Afinal, nossos conhecimentos como sujeitos e como acadêmicos proporcionam nos tornarmos indivíduos mais críticos frente à realidade social na qual estamos inseridos, onde, apesar das leis de inclusão e dos discursos de alteridade, dificilmente vemos presente em nosso meio a diversidade que no meio acadêmico declaramos existir. Com isso, esperamos fechar um ciclo de grande crescimento, principalmente, pessoal. Mas almejamos, também, que a referida pesquisa possa abrir novas oportunidades acadêmicas, incentivando-nos a continuar o caminho até aqui traçado, e proporcionando-nos adquirir novos rumos e discursos que possam comunicar as desigualdades sociais ainda existentes na sociedade e, talvez, repará-las aos poucos, afinal, a educação é a grande aliada à aceitação do outro.

## 1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O colégio da rede pública estadual onde a pesquisa foi realizada se localiza em um dos menores bairros da cidade de Chapecó, com famílias de renda baixa e média, e atende aproximadamente 650 estudantes na educação básica, como consta no PPC do colégio. A estrutura física da escola, reformada em 2014, possui as dependências e vias internas do colégio adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (2015), tendo sido o primeiro colégio da cidade a se adequar de tal maneira. Contudo, as vias próximas ao colégio não possuem a mesma adequação. Em geral, no colégio as salas são pequenas e atendem turmas de no máximo vinte alunos durante os três períodos do dia, sendo que o Ensino Médio é ofertado apenas pela manhã e a noite.

Apesar de ocupar menos de uma quadra, há no colégio pátios ao ar livre e coberto, assim como biblioteca, sala dos professores, sala de informática e sala de recursos

multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), que segundo seus profissionais, é utilizada especialmente com alunos mais novos pela manhã ou à tarde, sempre atendendo os alunos no contraturno das aulas.

Como observei em meu estágio,

o colégio conta com segunda professora em algumas turmas, mas, segundo o que foi me informado por uma das professoras de matemática, a situação não foi sempre assim. As segundas professoras que pude conversar me informaram que são formadas ou estão se formando em pedagogia, e gostam de suas funções, pois acabam criando um laço de amizade com os alunos por quais são responsáveis, mas que preferem as turmas mais novas, pois, no ensino médio, por exemplo, é muito conteúdo que elas necessitam aprender, para poder repassar para seus alunos (JACQUES, 2017, p 13).

Isso se dá devido ao fato de que as segundas professoras acabam tendo acesso ao conteúdo de cada aula junto com os estudantes, não tendo tempo de readequar o plano de aula segundo as necessidades de cada estudante, não havendo nenhuma forma de trabalho colaborativo entre os professores.

Sabemos que a lei federal cria os procedimentos e projeta a infraestrutura para identificar e atender os estudantes com deficiência, mas o espírito dessa lei acontece (ou não) nas relações dentro da sala de aula, na aceitação e não-invisibilidade, pois “a deficiência como parte integral da experiência de vida e da identidade de uma pessoa” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 39) deve ser levada em conta em qualquer espaço que essa pessoa vá frequentar, não como forma de ver o indivíduo deficiente como inferior, ou subestimado, mas sim, como um indivíduo que possui uma deficiência e tem necessidades especiais diferentes, necessidades estas que não deixam de fazer parte da diversidade humana.

O colégio conta com uma grande diversidade de alunos, como imigrantes e pessoas com deficiência, especificamente os alunos observados possuem diferentes laudos médicos de deficiência, especificações estas que aqui não serão apresentadas, por compreendermos a deficiência como algo cultural, onde a sociedade, incapaz de se adequar a todos, acaba oprimindo aqueles com lesões corporais através de uma perspectiva biomédica (MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014).



## 2 METODOLOGIA

### 2.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para o início da pesquisa, o primeiro procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, em busca de fontes confiáveis e produções acadêmicas que auxiliam leitor e pesquisadora a compreender como é o cenário e a produção acadêmica referente à Educação Especial na perspectiva da inclusiva no Brasil, como forma a nortear as questões que aqui serão debatidas e entender quais conceitos estão presentes nas salas de aula inclusivas.

As principais buscas por fontes foram realizadas no acervo da biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul, assim como em sites com acervo digital bibliográfico reconhecidos no meio de produção e publicação acadêmica, como o Scielo. Em uma segunda busca por produções acadêmicas, encaminhei e-mail para uma série de pesquisadores e pesquisadoras com mais experiência na área de Antropologia ou em Estudos sobre a Deficiência, que pudessem me indicar teses e dissertações que abrangem o tema da educação especial, deficiência e etnografias pertinentes ao estudado. Com exceção aos textos que me foram indicados e os encontrados na biblioteca, tive preferência por aqueles lançados depois de 2011, ano em que passou a valer o novo decreto sobre educação especial (BRASIL, 2011).

Como técnica principal de coleta de dados em campo, foi utilizada a observação participante, que já vinha sendo realizada através do estágio e tinha como objetivo interagir diretamente com os colaboradores da pesquisa. A pesquisa etnográfica, por sua vez, serviu para a construção de um relato que proporcionou as características gerais do cenário social em questão, dos colaboradores e de suas interações, proporcionando à pesquisa uma postura crítica que favorece relativizar (DAMATTA, 2010) os fatos observados dentro do colégio. Na escola, é importante contextualizar onde ela está inserida e qual seu público alvo, enfocando “a dinâmica dos sujeitos imersos/participantes das relações sociais que se impõe” (KASSAR, 1999) afinal, a escola deve ser compreendida como um grupo social cheio de significados em si que nos comunica os valores da comunidade na qual está presente.

Para o presente trabalho optei pela pesquisa do tipo etnográfico com base na observação de campo, *in loco* (ANGROSINO, 2009), na qual foi mantido um diário de campo contendo os relatos descritivos de cada observação, que serviram como posterior objeto de



análise. A escolha de tal opção teórico-metodológica foi motivada por ser uma forma de estudo que despertou meu interesse durante a graduação em seus mais diversos aspectos. Através do trabalho de campo é que aprendemos “os significados inerentes e específicos vislumbrados nas práticas e nas narrativas dos sujeitos investigados” (DAUSTER, 2004, p. 201) e o “fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais” (MATTOS, 2011, p. 45). Sentimentos esses que pude vivenciar ao participar dos primeiros dias de estágio, onde, mesmo um pouco deslocada, podia observar todo um grupo de estudantes com regras e significados próprios, mas que com o tempo em que estive presente foram ganhando importância também para mim.

Peirano (1993) coloca, que no fazer etnográfico, a prática e a teoria estão interligadas. Contudo, o trabalho em campo com etnografia não é uma prática que encontrei presente em trabalhos sobre a Educação Especial ou mesmo sobre deficiência. Porém, existe uma vasta bibliografia em outros campos semelhantes, como na educação geral, que auxiliou no decorrer na pesquisa.

Segundo Angrosino, “a pesquisa etnográfica é fundamentada na observação regular e repetida de pessoas e situações” (ANGROSINO, 2009, p. 74), assim como se constitui no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir), e impõe ao pesquisador ou à pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado. A participação efetiva do pesquisador na rede de sociabilidade é o meio em que a realidade investigada se apresenta, pois é através da observação que os dados qualitativos serão coletados, possibilitando a interpretação dos significados existentes no ambiente investigado (ROCHA; ECKERT, 2008).

Segundo as autoras, Rocha e Eckert, a etnografia

consiste em descrever práticas e saberes de sujeitos e grupos sociais a partir de técnicas como observação e conversações, desenvolvidas no contexto de uma pesquisa. Interagindo-se com o Outro, olha-se, isto é, “ordena-se o visível, organiza-se a experiência” conforme propõe Régis Debray. O etnógrafo descreve, tradicionalmente em diários, relatos ou notas de campo, seus pensamentos ao agir no tempo e espaço histórico do Outro-observado, delineando as formas que revestem a vida coletiva no meio urbano (ROCHA; ECKERT, 2003, p. 3).

Com o auxílio fundamental da observação e também do relato em diário de campo, foi possível a construção de “um discurso nem falso, nem verdadeiro, mas que representa apenas uma dimensão de uma realidade social multifacetada” (FONSECA, 1999, p. 64) Descrições

etnográficas estas que posteriormente nos levaram a refletir e a compreender os nativos estudados e os seus processos de sociabilização dentro da sala de aula, processos esses que podem envolver mais, menos ou até excluir alguns agentes, além de conhecer como se dão os papéis adotados pelos diferentes personagens observados em tal ambiente.

Como coloca Oliveira, se o diário é o instrumento que o pesquisador utiliza em campo, também é ele que permite um afastamento do campo, possibilitando tanto uma análise do desenvolvimento da pesquisa, quanto uma autoanálise do pesquisador e de sua estada no universo de investigação (OLIVEIRA, 2013, p. 175).

Em *De perto e de dentro*, Magnani (2002) fala sobre a etnografia ser utilizada em pesquisas no meio urbano, como forma de conhecer além da “realidade hegemônica” ditada pela ótica da globalização, que vê o indivíduo somente de passagem, mas, sim, de forma a ver os grupos que se formam dentro do contexto da cidade. Por mais que não fale em nenhum momento sobre a escola, o texto contribui para “a compreensão do fenômeno urbano, mais especificamente para a pesquisa da dinâmica cultural e das formas de sociabilidade nas grandes cidades contemporâneas” (MAGNANI, 2002, p. 11). E nos apresenta a etnografia como

uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente (MAGNANI, 2009, p. 135).

O mundo da sala de aula dos estudantes representava um todo regrado para eles, com horários, espaço e personagens definidos, onde o comportamento diante de diferentes ações podia ser previsto. Como pude observar depois de algum tempo fazendo parte do cotidiano em sala, percebi que diferentes turmas têm diferentes produtividades frente a algumas atividades ou disciplinas, tornando única a identidade de cada grupo aqui definido como turma A, turma B e turma C. Foram escolhidas dentre outras por apresentarem os requisitos básicos da pesquisa, aluno com deficiência e segunda professora, mas também por terem características tão distintas entre si. Entre as três turmas escolhidas, há a presença de três segundas professoras e de cinco estudantes, entre eles dois meninos e três meninas. E os espaços foram observados como um todo, onde todos os indivíduos possuíam sua voz e lugar.



### 3 DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À SOCIABILIDADE

#### 3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, a educação especial tem um histórico não favorável às pessoas com deficiência, atendendo-os durante anos em uma rede paralela, não propriamente de ensino, mas que assumiu o papel de cuidado. Somente nas últimas décadas é que as pessoas com deficiência tiveram acesso, mesmo que restrito a uma pequena parcela de indivíduos, à educação geral.

As políticas brasileiras de educação especial na perspectiva da educação inclusiva passaram a valer apenas a partir da década de 1990, devido à Constituição Federal de 1988, que colocou a educação especial como dever do ensino regular. Constituição essa que foi caracterizada por dar ênfase aos direitos sociais e também por estabelecer princípios de descentralização e municipalização da educação, que passa a ser considerada direito subjetivo de todos os cidadãos, por mais que não legislasse especificamente sobre a educação de pessoas com deficiência (KASSAR, 2011).

Anterior a isso, como aponta Januzzi (2004), através dos movimentos sociais, que atuavam desde 1950, onde os próprios deficientes passaram a se organizar e debater seus problemas, foi que as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, passaram a garantir o acesso à educação. Contudo, exclusivamente o aumento do ingresso desta parcela da população na rede geral de ensino não pode ser um indicador de avanço para uma sociedade inclusiva, já que deve ser analisado também o processo educativo pelo qual os alunos passam até concluírem seus estudos. Afinal, embora se observem avanços do aparato legal, não significa que a legislação tenha conseguido alterar a prática no cotidiano das escolas (MARIUSSI; GISI; EYNG, 2007, p. 444).

Em 1994, em assembleia organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com o governo da Espanha, realizou-se a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, a fim de promover políticas educacionais para todos, e elaborou-se a Declaração de Salamanca, que contou com a presença de mais de 90 diferentes governos e outras organizações mundiais, entre eles o Brasil (UNESCO, 1994a, 1994b).

A Conferência de Salamanca produziu dois documentos (UNESCO, 1994a, 1994b) que

são de fundamental importância para promover o princípio da inclusão e do reconhecimento da necessidade de políticas públicas voltadas para pessoas com necessidades especiais. Afinal, a Declaração proclama que o início de uma sociedade melhor está na educação e deve ser inclusiva a todos que até então se viam à margem de uma educação gratuita e de qualidade. Seguindo os princípios que concordou em apoiar e desenvolver em território nacional ao participar da Conferência em Salamanca, o Brasil, em 1996, tem aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre adequações das escolas brasileiras para então poder atender a todas as crianças. Esta lei também norma a “respecto a la formación de los maestros que atenderán a los estudiantes com necesidades educativas especiales, prevé su especialización adecuada em nível médio o superior” (COSTA, 2009).

Com a elaboração de tais documentos e o incentivo internacional é que se inicia o debate brasileiro sobre a necessidade de uma educação e de políticas sociais inclusivas, assim como também os profissionais passam a utilizar o termo “inclusão”, ao invés da “integração” que era até então empregada (KASSAR, 2011). Assim, ao “longo das últimas décadas no Brasil, políticas públicas em educação vêm sendo firmadas com o intuito de reduzir as desigualdades no percurso educacional entre todos os segmentos sociais” (PLETSH; LUNARDI-MENDES, 2015). Sendo esse um longo caminho no entre o processo de elaboração e implementação de leis voltadas à inclusão das pessoas com deficiência.

Foi a partir de 2003 que o Governo Federal iniciou de fato a efetiva matrícula de pessoas com deficiência nas salas de aula comuns das escolas públicas, podendo ser, ou não, acompanhado de atendimento educacional especializado em outras instituições. E posteriormente, em 2008, surge o Decreto 6.571, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e, em 2009, a Resolução nº4, que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (BRASIL, 2009). Como Sousa e Pletsch analisam, “no Brasil as políticas de educação inclusiva foram e vêm sendo assumidas alinhadas com a história, a política, a economia e as disputas de diferentes forças que compõem a arena de luta política dos direitos da pessoa com deficiência” (2017, p. 832), principalmente motivadas pelas diretrizes pregadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), com vistas a compreender as pessoas com deficiência como um grupo social vulnerável, vendo no processo educacional a oportunidade de inserção e de desenvolvimento das capacidades necessárias para que o sujeito tenha

liberdade e autonomia de fazer suas escolhas (SOUSA, PLETSCHE, 2017, p. 832).

Além do “significativo aumento de matrículas em educação especial nos últimos anos, a área é marcada pelas carências de vagas, de recursos orçamentários, de instalações apropriadas, de docentes capacitados” (FERREIRA, 2006, p. 98). Reiterando a necessidade de que a legislação não só fale sobre igualdade a todos, mas que reconheça a necessidade de aparatos legais que regulamentarizem a existência de um outro com necessidades diversas, que precisa não só das leis, mas de estruturas físicas e sociais que o aceitem.

Em novembro de 2011, é anunciada a substituição do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que normatiza novamente o funcionamento do atendimento educacional especializado em instituições especializadas. Contudo, segundo Pletsch (2014), as desavenças no debate nacional sobre a escolarização de alunos com deficiências, e também rixas internas no governo, nunca cessaram e desencadearam no que a autora apresenta como resultado da pressão de políticos vinculados a instituições filantrópicas, onde apresenta a não mais exclusividade de matrícula de alunos com deficiência apenas nas instituições gerais de ensino.

A LDB nº 9.349/96, em seu artigo 59, inciso III, já colocava em discussão a formação do professor, onde há um desafio em entender seu papel como co-participante em uma proposta de educação inclusiva, quando alude “a professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 23). Logo, a importância continua no atual cenário da educação inclusiva, onde a formação de professores deve ser vista como um dos fatores que norteiam os objetivos traçados em todo o processo educativo inclusivo que vem se desenrolando no Brasil.

### 3.2 CONCEITOS E A REVISÃO DE LITERATURA

Iniciamos o trabalho de revisão a partir da ideia de que a escola deve ter como sua função principal o processo de ensino-aprendizagem, afinal, é ela a responsável pela educação do ser social, não apenas referente à assimilação de conhecimentos científicos de ordem racional, mas também ética, já que desempenha papel importante na formação de um ser social, que é constituído a partir das suas relações interpessoais dentro dessa instituição. Como coloca Durkheim, a escola ensina padrões de comportamento social, reforçando

aqueles já existentes (DURKHEIM, 1973). A socialização do indivíduo no espaço escolar não nasce de forma espontânea, mas é constituído de acordo com as experiências de cada um daqueles ali presentes e segue por toda a vida.

Assim como a diversidade é parte inegável do ser humano, “a escola, sobretudo a pública, espaço no qual há diferentes presenças, é o espaço para a socialização, para onde convergem diferentes experiências” (MARIUSSI; GISSI; EYNG, 2016, p. 448). É através da escola que ocorre parte fundamental da formação do indivíduo como cidadão, é através de sua diversidade que todos são preparados para a participação na sociedade, é por isso que a escola deve ser,

entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão ou de acordos (DAYRELL, 1996, p. 2).

Logo, a escola não deixa de ser uma instituição social, onde o seu acesso deve ser garantido a todos da mesma forma, e a permanência das minorias mais vulneráveis – negros, pobres, homossexuais, imigrantes e pessoas com deficiência – deve ser assegurado, uma vez que “la exclusión en el processo escolar implica también la posibilidad de la exclusión en los demás escenarios sociales” (COSTA, 2009, p. 401). Pois a permanência escolar não proporciona apenas o grau de um cidadão escolarizado e seus benefícios socioeconômicos, mas também apresenta ao indivíduo uma série de regras da sociedade que ele faz parte. Logo, a escola enquanto espaço sociocultural, segundo Costa,

(...) debe promover la eliminación de las barreras con que se topa el aprendizaje, dejando de enfatizar las discapacidades de los estudiantes y, en cambio, enfatizando su humanidad y su derecho a la educación escolar y al acceso al conocimiento. La oportunidad de convivir con los colegas no discapacitados le proporciona al estudiante con discapacidad la oportunidad de verse como un individuo capaz de desenvolverse en sus diferentes dimensiones – social, psíquica, biológica, económica y espiritual -. Por donde, deben buscarse los medios para desarrollar estas dimensiones, haciendo posible así que los estudiantes con discapacidad alcancen su emancipación mediante una educación trasformadora y democrática (COSTA, 2009, p. 402).

Uma vez que a educação, na perspectiva inclusiva, deve garantir o direito fundamental de toda criança ter acesso à educação gratuita e compulsória, compreendendo que esta visa principalmente à independência e o desenvolvimento completo da personalidade humana,

sendo expressa em todas as esferas da participação social, política, econômica e cultural da sociedade (SALAMANCA, 1994). Trata-se, pois, de um processo que busca responder à diversidade dos indivíduos, considerando a realidade local e vendo a deficiência como parte integral não só da experiência de vida, mas também da identidade de uma pessoa. “A inclusão não é o resultado de mudanças estruturais. Ela acontece quando a mudança se dá na maneira com que os professores pensam sobre a diversidade na sala” (VALLE; CONNOR, 2014, p.75). Afinal, como os autores acima colocam, a inclusão não beneficia somente aos alunos com deficiência, mas a todos que ela alcança,

a inclusão é um sistema de crenças do âmbito escolar, no qual a diversidade é vista como um recuo rico para todo mundo, em vez de um problema a ser superado (...). Embora a inclusão aborde, com toda a certeza, o direito dos alunos com deficiência de acessar o currículo da educação geral ao lado de seus colegas sem deficiência, ela é uma filosofia educacional que vai muito além da deficiência, já que afirma a diversidade em todas as crianças. (...) a sala de aula inclusiva é uma comunidade de aprendizagem criativa, em que todos são adequados e todos se beneficiam (VALLE; CONNOR, 2014, p. 94).

Tudo isso se deve ao fato de que a “educação inclusiva” transformada em política pública nacional é a prova de que uma parcela da população, que anteriormente já foi excluída, agora necessita ser reintegrada no seu cenário, independente de há muito os documentos oficiais propagarem a educação para todos, mas esses “todos” consistia em um padrão de alunado que aprende tudo da mesma maneira. Afinal, “na negação de possíveis diferenças, o sujeito padrão se constrói dentro da fronteira estabelecida, que também dá significado ao que está fora dela, nesses mesmos parâmetros” (CLÍMACO, 2010, p. 216). Podemos ver tal realidade frente aos dados apresentados por Meletti e Ribeiro, onde, mesmo com as leis de políticas públicas inclusivas, a escolarização das pessoas com deficiência ainda não é satisfatória, apesar de ter se desenvolvido bastante, pois,

se considerarmos a estimativa oficial de incidência de deficiência na população brasileira, a universalização do ensino não atingiu as pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista o baixo número de matrículas destas em relação às matrículas gerais da educação básica (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 186).

Ou seja, indispensáveis foram todos os esforços, mas ainda é necessário maior apoio e conscientização no meio educacional, governamental e da população em geral, com vistas a se fazer entender que as dificuldades de aprendizagem podem e devem ser superadas através de uma rede de ensino que esteja apta a receber todos aqueles que a merecem por direito.



Aqui é importante ressaltar que ao longo do texto, e em consonância com a visão de que a deficiência em si não é o problema, mas sim o significado cultural que é vinculado ao corpo desviante, a deficiência é tratada com toda uma carga de significados socialmente construídos. Segundo o modelo social, que trata do tema, a conceituação de deficiência no âmbito das Ciências Sociais deve distanciar a deficiência da medicalização e/ou cura do indivíduo para participar da sociedade, tese essa que é trabalhada pelo modelo médico, onde a deficiência é tratada como limitadora do indivíduo (DINIZ, 2007). “O conceito criado pelo modelo social parte da ideia de que um fato social, a deficiência, apenas poderia ser explicado por outro fato social (uma noção de claro verniz durkheimiano): a opressiva sociedade capitalista” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 471), e vê a opressão sofrida pelas pessoas com deficiência como fruto de um fenômeno socialmente criado devido à insensibilidade às diferenças.

Os Estudos sobre Deficiência nasceram com a influência dos movimentos sociais das pessoas com deficiência por volta das décadas de 1970 e 1980, e estavam em busca de reivindicar direitos e acessibilidade não só física, mas social para aqueles que eram vistos como limitados e incapazes de desfrutar da vida em sociedade (MELLO; NUERNBERG, 2012).

Enquanto o modelo social percebe a deficiência como sendo inerente à condição humana e como expressão da variação corporal (NUERNBERG, 2015), o modelo médico de deficiência, por séculos, se ocupou em estabelecer uma classificação de diferentes níveis de capacidade, de acordo de suas “consequências” na vida daquele a ela submetido, e com isso se decidiu por tentar reabilitar ou medicar o corpo lesionado, visando atingir um padrão corpo normativo. A “deficiência é vista como um incidente isolado, uma condição anômala de origem orgânica e um fardo social” (MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014, p. 92). Na prática, o modelo médico via como melhor solução apartar do convívio social as pessoas com deficiência (DINIZ, 2007), enquanto buscava por uma forma de corrigir a anormalidade, como se fosse possível um processo de “normalização” da pessoa. Tudo isso em defesa do bem estar do indivíduo desviante.

No contexto da Educação Especial no Brasil, ao longo dos anos, tivemos uma passagem da educação para pessoas com deficiência assentada no modelo médico, onde escolas especiais costumavam ser criadas para dividir os indivíduos em diferentes níveis de deficiências de acordo com suas capacidades e limitações, atendendo ao que Gardou e Develay (2005) descrevem como instituições que adotam um tratamento médico-pedagógico.

Somente “após os anos 2000, com a proposta de inclusão escolar e a ampliação das matrículas no ensino público em detrimento das matrículas em instituições segregadas (escolas especiais filantrópico-privadas)” (PLETSCH; LUNARDI-MENDES, 2014, p. 3) é que a rede pública de ensino passou a adotar medidas não excludentes, aceitando a matrícula de alunos com deficiência.

No estado de Santa Catarina, há uma política de inclusão de estudantes com deficiência, que contam com a presença de uma segunda professora para auxiliar na efetivação da inclusão escolar, prática esta que pode ser observada em outras localidades, como Valle e Connor descrevem, a participação de uma professora de educação especial nas turmas inclusivas do estado de Nova York, nos Estados Unidos (VALLE; CONNOR, 2014).

A partir das observações feitas em campo e também da leitura dos relatos da dissertação Machado (2017), a figura de tal profissional pode algumas vezes ser vista como “cuidadora”, papel esse inaugurado nas discussões do modelo social segundo a crítica feminista (MELLO; NUEMBERG, 2012; MELLO, NUERNBERG, BLOCK, 2014). Pois, de certa forma, é um papel atribuído e desempenhado pela segunda professora em muitos casos, já que ela acaba por acompanhar o estudante durante grande parte do turno em que ele está na escola, seja nas aulas ou na sala de recursos, e também, caso necessário, durante as refeições, entre outras necessidades. Assim, é muitas vezes interpretado que a segunda professora desempenha uma função de mediadora não apenas educativa, mas também social, entre alunos com deficiência e o resto da comunidade escolar (MACHADO, 2017), justamente por sua maior proximidade com o aluno.

A leitura do trabalho de Machado (2017) muito ajudou a esclarecer alguns pontos importantes, principalmente por também ter sido desenvolvida em Santa Catarina, estado que rege as leis do local onde a presente pesquisa foi realizada. A leitura prévia do texto apontou um possível panorama geral do que iria ser encontrado em campo e das políticas públicas que regem o sistema educacional estudado. Foi também com base no trabalho de Machado que se pensou na importância de retomar a leitura sobre o cuidado, abordado na ótica feminista dos estudos sobre deficiência, mesmo antes de ir a campo. Afinal, se muitas das segundas professoras apresentadas pela autora relataram, mesmo sem saber, práticas de cuidado materno e protecionista como algo recorrente (MACHADO, 2017), logo, é provável que o mesmo pudesse ser observado em outras instituições.

Para a discussão sobre cuidado (FIETZ, 2016), deve-se ficar claro que se trata de uma

prática relacionada a pessoas com certo nível de dependência e abrange não só pessoas com alguma deficiência, mas a todos em alguma fase da vida, seja na infância ou na velhice, afinal, nossa sociedade é permeada por relações de interdependência. Foram os estudos feministas sobre deficiência que passaram a compreender o cuidado por uma abordagem que questiona os conceitos de autonomia e individualismo (MELLO, 2014).

Considerando que, freqüentemente, o cuidado é atribuído aos tipos de trabalho e preocupações que são delegados às mulheres, isso justifica o destaque dos estudos feministas nesse campo. Apesar da luta do movimento feminista pela desnaturalização dos papéis socialmente construídos, o cuidado ainda é compreendido como um valor predominantemente feminino e, não raro, mulher e cuidado são tidos como termos conexos pela sociedade (GUIMARÃES, 2008, p. 214-215).

Estudo esse que pode explicar o porquê de, majoritariamente, as mulheres ocuparem funções de segunda professora, apesar de levarmos em conta apenas nossa vivência e não termos encontrado dados mais precisos sobre o assunto. “Embora as cuidadoras, aqui expressas na figura da segunda professora, não experimentem opressões pelo corpo, elas vivem o mundo da deficiência de outra forma” (GUIMARÃES, 2008, p. 228), pois devido ao frequente contato com os indivíduos com deficiência, elas conhecem suas capacidades e limitações.

Sabemos que o cuidado, não só de pessoas com deficiência, por muito tempo se deu excepcionalmente no ambiente doméstico, e com as inovações modernas é que passou a se desenvolver no campo da saúde e, muito depois, no campo político dos serviços sociais. Mas, também, temos como sendo

(...) cada vez mais comum entre estudiosas/os feministas da deficiência o resgate de conceitos como “performatividade” e “corpos abjetos” para se referir à condição da pessoa com deficiência. Por exemplo, Scully afirma que a deficiência pode ser performatizada para caber e confirmar estereótipos que constituem determinada deficiência, a fim de que as pessoas com deficiência possam ser socialmente legitimadas como deficientes e receber as ajudas necessárias (NUERNBERG, 2012, p. 644).

Onde a performatividade por parte das pessoas com deficiência visa atender os estereótipos formados sobre sua condição de ter um corpo lesionado, como o exemplo dado por Valle e Connor, que aquilo os educadores ensinam tem tudo a ver com o modo como pensam sobre seus alunos. Ou seja, o aluno pode ser o mesmo, mas a “conceitualização” desse aluno varia conforme o observante o define, assim como

aquilo no que os professores acreditam em relação às deficiências determina como os estudantes com deficiência realmente são educados. A lei federal cria infraestrutura e os procedimentos para identificar e atender os estudantes com deficiência, mas o espírito dessa lei revolucionária acontece (ou não) na relação entre o professor e o aluno (VALLE; CONNOR, 2014, p. 35).

Antes de compreendermos melhor sobre a importância da inclusão na escola para a sociabilidade dos alunos com deficiência, é necessário conhecer o processo de socialização de um indivíduo, o qual acontece ininterruptamente durante a vida inteira, já que não há possibilidade de uma criança constituir-se como sujeito social, individualmente, sem a mediação de uma cultura ou sociedade, seja ela mais ou menos complexa. Temos nas instituições sociais grandes aliadas para a dissipação das regras e costumes, seja a instituição da família, onde ocorrem os primeiros contatos sociais que encaminham a criança para outras instituições, como a escola, que possibilita dar continuidade ao processo de socialização, tornando tal indivíduo apto para o convívio em sociedade.

Sabemos que o ser humano possui predisposição para ser socializado, não sendo um processo espontâneo esse que torna o sujeito um ser social. Berger e Luckmann (1985) afirmam a socialização do indivíduo ocorre de duas maneiras principais, a socialização primária e a secundária.

Na primeira infância, através da família, a criança passa por um processo de estruturação para a socialização secundária. É na socialização primária em que a criança cria laços emocionais e interioriza aquilo que lhe é apresentado e ensinado sem questionar, não como ser passivo, mas todas as regras são estabelecidas pelos adultos que a cercam. Após assimilar todos os primeiros conceitos recebidos, é que inicia a socialização secundária. Em nossa sociedade, é na escola que a criança passa a reconhecer o contexto social em que está inserido e das diferenças que nele existe.

O processo da socialização secundária exige mais do sujeito em questão, por ele necessitar justapor aquilo que ele já internalizou na socialização secundária. Mas, também, se a realidade já interiorizada por ele for semelhante às novas possibilidades que lhe são apresentadas, a aquisição de conhecimentos se tornará mais fácil, dando continuidade ao conhecimento que indivíduo já possuía, o que pode ser melhor explicado através da conceituação de capital cultural proposta por Pierre Bourdieu (1989). O autor compreende que capital não consiste apenas da questão financeira de uma pessoa, mas também de um capital simbólico acumulado por um cada um de nós, como no caso do capital cultural, que diz

respeito ao acúmulo de conhecimentos culturais, sejam eles de ordem erudita ou popular.

### 3.3 A INCLUSÃO E A SOCIABILIDADE A PARTIR DA ESCOLA

Sendo seu objetivo ou não, a escola possui um importante papel em promover a inclusão social, por mais que seja impossível separá-la dos processos de exclusão que também nela têm origem, processos esses que não incluem apenas as categorias econômicas pela diferenciação em instituições particulares ou públicas, mas principalmente sociocultural. “É paradoxal que, no momento em que toda a ênfase parece ser colocada na questão da inclusão, na educação inclusiva e na chamada ‘sociedade inclusiva’, a exclusão surja como sendo a norma” (STOER, 2006, pág. 68), mas tudo isso reside na realidade da inclusão ser impulsionada com a premissa de igualdade, em eliminar as diferenças, e não com base nessa mesma diversidade de indivíduos que circulam na atual sociedade moderna.

Conforme a Declaração da Salamanca é necessário reconhecer que

inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (UNESCO, 1994, p. 61).

E é necessário ver a escola a partir dos atores sociais e dos papéis que representam em tal espaço. Em geral, enxergar a escola através de sua complexidade, dentro de um bairro com determinadas características socioeconômicas, é compreender que a diversidade de seu público existe e não pode ser negada. “A escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos” (JANUZZI, 2004, p. 21), também reconhecendo a deficiência como um marcador de identidade. A escola deve ser vista não apenas como instituição de repasse de conhecimento, mas também uma instituição sociopolítica que reflete aspectos da sociedade que está ao seu redor, e que também gera indagações e conflitos, devido à parcela de indivíduos que estão nela inseridos não terem tido vivências semelhantes, e apesar de terem as mais improváveis diferenças, possuem em comum a convivência escolar.

A escola funciona como dispositivo social para transformar os indivíduos em cidadãos,

assim sua legitimidade e hegemonia colocam a premissa de que podem propiciar o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Para poder compreender todos os significados presentes em tal ambiente, é necessário “penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 1995, p. 2008).

Resultado de nossa complexa sociedade, cada indivíduo que chega à escola pública é o fruto de uma gama de experiências vividas nos mais diferentes espaços socioculturais pelos quais passou, e leva consigo a diversidade para a escola, a qual acaba por causar a convivência com a diferença dos ambientes familiares que até então foram assimilados pelos estudantes durante a socialização primária.

Muitas vezes, é na escola que os estudantes se relacionam pela primeira vez com pessoas da mesma faixa etária, mas com marcadores sociais da diferença distintos do seu, o que possibilita a troca de comportamentos e reações, importantes para a formação da identidade e do círculo de amizade e companheirismo, que poucas vezes seria possível se constituir dentro do ambiente familiar. Vendo assim, a escola por uma ótica da cultura, que resgata a trama social nela presente e cria um permanente processo de construção social, logo, cabe à escola, “representada por seus professores e demais agentes envolvidos, a tarefa de, além de preparar para a cidadania, ensinar a ser reflexivo, preparar para uma vivência em direitos humanos, em uma cultura permeada pela diversidade e heterogeneidade” (MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016, p. 448). Contrariando a ideia que se tem da escola como uma instituição única, que dá acesso aos mesmos conhecimentos acumulados, a escola também é um espaço sociocultural, com sujeitos que tecem uma complexa trama, com acordos e desacordos próprios. Sobre isso, Dayrell afirma que

a sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são mais próximos e aqueles mais distantes, bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras (...) A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, (seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola (...) – pois, a sociabilidade – para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Entendemos que “é na e pela interação social que o homem se constitui enquanto

sujeito” (GÓES, 1996, pág. 21) e tal concepção indica que a aprendizagem também é resultado das interações sociais, onde o sujeito e o objeto a ser descoberto possuem uma relação mediada por outro sujeito, o professor – no caso do aluno com deficiência, também a segunda professora. E a educação do alunado que possui necessidades educacionais especiais tem os mesmos objetivos de todos os outros estudantes, que é a aprendizagem, independente de se dar de outra forma.

A escola é a instituição por intermédio da qual a criança se introduz no mundo público, e daí o papel do Estado em relação a todas elas. À família cabe o dever de garantir à criança o que é típico do domínio privado do lar, e ao Estado cabe garantir o direito indispensável da criança à educação escolar, pois é ela que faz a transição entre essas duas vidas (MANTOAN, 2006, p. 185).

Com isso, devemos compreender aqueles que chegam à escola como sujeitos socioculturais, fruto de uma soma complexa de experiências e que já possuem em si marcas de seus papéis sociais vivenciados, ao ponto que, também, a “sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL; REIS, 2007, p. 6). E o mesmo vale para aqueles com deficiência, que passarão pelos processos de socialização, dentro da escola, juntamente com outros estudantes de faixa etária semelhante à sua. A escola surge como uma instituição fundamental na construção da cidadania e deve necessariamente servir de modelo social inclusivo, que celebra a diferença dos indivíduos, sem qualquer traço de preconceito ou discriminação.

A “criança desenvolve-se à medida que se confronta com situações novas, contendo dificuldades, considerando o que é susceptível de fazer. O desenvolvimento não precede a aprendizagem, é o inverso que acontece” (GARDOU; DEVELAY, 2005, p. 42). Nesse contexto, o educador, figura central tanto no processo de desenvolvimento como de aprendizagem, necessita ser cauteloso diante de seus atos, pois é dele que depende a integração e alteridade em salas de aula inclusivas. Em cenários poucos propícios historicamente a compreender as necessidades especiais de pessoas com deficiência, é o acesso ao saber comum que estimula a busca por mais condições de igualdade e de criação de vínculos sociais, pois a aceitação da diferença acarreta na concordância mútua no conviver com o outro.

### 3.4 SEGUNDA PROFESSORA COMO AGENTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Após a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2008a), que teve como um dos objetivos efetivar a política de educação especial no ensino comum, foi que o Estado de Santa Catarina<sup>4</sup> passou a adotar, no ano de 2006, a adoção obrigatória do “segundo professor de turma”. Educador visado a ser um professor “corregente” em turmas de série inicial e “professor colaborador” em turmas mais avançadas do ensino fundamental e médio (SANTA CATARINA, 2006), devido a seu conhecimento específico. Em 2009 foi regulado a garantia de um “professor de educação especial nas turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 28), assim como colocou como seu dever disponibilizar serviços educacionais especializados para aqueles que necessitarem (SANTA CATARINA, 2009a).

Em 2016, foram estabelecidas novas diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina para substituir a aqui mencionada de 2006, e redefiniu o público alvo de alunos com necessidades específicas que têm direito à presença de segundo professor, pois ao mesmo tempo que excluiu alguns alunos, passou a abranger outros. Mas continua afirmando o segundo professor como corregente/colaborador da Educação Especial inserido nas classes comuns (SANTA CATARINA, 2016).

Araujo (2015) aponta que ambos os termos são utilizados de maneira imprecisa nos documentos oficiais, mas entende que o “corregente” atuará com o professor regente no planejamento das aulas e na execução delas, enquanto o “professor colaborador” irá auxiliar no planejamento e nas adaptações necessárias ao estudante com deficiência. A autora parte da hipótese de que o cargo da segunda professora foi uma das “estratégias para a implementação das políticas de educação inclusiva na perspectiva inclusiva na rede estadual de ensino” (ARAÚJO, 2015, p. 37). Contudo, com muitos questionamentos sobre a formação e a função desempenhada pelas segundas professoras, Araujo afirma que as políticas sociais atuais

---

<sup>4</sup> Cargo de segundo professor foi promovido pelo governo de Santa Catarina, e é essa a nomenclatura utilizada oficialmente no estado, porém em outros estados brasileiros, funções semelhantes são desenvolvidas sob outra nomenclatura. Em nível nacional, há uma Nota Técnica n. 19/2010, de 08 de setembro de 2010 que ao se referir a um segundo profissional em sala especificamente para o atendimento de alunos com deficiência que não realiza todas suas atividades básicas com independência, usa-se a nomenclatura “profissionais de apoio”. (BRASIL, 2010), função esta que não está prevista pelo Governo estadual.



indicam a educação como um meio, talvez o principal, de combater a exclusão social pelos incentivos à inclusão social.

Segundo o Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009a), documento que estabelece as diretrizes dos serviços da educação especial e “ênfatiza o direito das crianças de frequentarem espaços educacionais regulares e o dever do Estado em disponibilizar, além do ensino regular” (MACHADO, 2017, p. 38), também coloca que o segundo professor de classe está inserido na modalidade de Atendimento em Classe<sup>5</sup>, onde também se nomeia guia-intérprete, professor bilíngue, professor intérprete e instrutor de libras, o que gera confusão ao colocar algumas destas profissões como professores. Sem uma clareza acerca do que o estado entende por segundo professor, o problema maior acontece na escola, no desempenho de funções e de formação destes profissionais.

Quando falamos em Educação Especial, remetemos aos educadores especializados no atendimento diferenciado para pessoas com deficiência, normalmente aqueles que atendem as escolas voltadas ao público de alunos com deficiência, e não aqueles inseridos na educação comum. Os profissionais vistos em sala desempenhando a função de segundo professor, normalmente, não possuem uma formação específica na área, nem obtiveram especializações voltadas à Educação Especial, o que se comprovou durante as conversas em campo, já que todas as segundas professoras que tivemos contato possuem graduação incompleta e são contratadas como admissão em caráter temporário (ACT), ficando a mercê de um plano de carreira definido e podendo prejudicar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, que não possuem estabilidade de suas segundas professoras.

É preciso ter em vista que em sala são necessárias “adaptações pertinentes às peculiaridades dos alunos, utilizando estratégias didáticas comuns, sempre que possível valendo-se da aprendizagem cooperativa, substituindo a aprendizagem sequenciada hierarquicamente por aprendizagem mais significativa e funcional” (DENARI, 2006, p. 56) valorizando, assim, a diversidade dos alunos. Mas para isso o educando necessita buscar por instâncias de capacitação e formação continuada, atribuindo ao professor seu real papel como sujeito político na transformação do sujeito, além de propiciar a valorização de sua trajetória.

São poucos os docentes que exercem em salas comuns a “função” destinada à

---

<sup>5</sup> Atendimento em Classe se caracteriza pela atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula ou profissional da área da saúde na escola, para atender os alunos de que trata o Programa Pedagógico matriculados nas etapas e modalidades da educação básica, conforme estas Diretrizes. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 16)

educação especial, possuem habilitação ou conhecimento acadêmico prévio na área. Assim, a formação do professor de modo geral (educador especial ou educador da classe comum) deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional bem preparado para atuar em situações singulares. Afinal, a escola não se torna inclusiva apenas por ampliar o acesso a classes comuns e matrícula alunos com deficiência, mas os professores devem “se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional” (FREITAS, 2006, p. 169-70).

Como já vimos, o sistema educacional é um processo de intensa e constante transformação, assim como os estudantes e sua comunidade que estão sempre em movimento, exige-se o mesmo das professoras e professores, que devem estar preparados para o variável cenário educacional ao qual podem vir a se deparar. Para isso, no Brasil, cursos de formação continuada para professores constituem uma prática que tem ganhado muita força, seja como apoio contínuo, devido às mudanças sociais e culturais que acontecem na sociedade, ou devido à insuficiência, em alguns casos, da formação inicial destes professores.



## 4 A OBSERVAÇÃO A PARTIR DE DENTRO

### 4.1 A EXPERIÊNCIAS DE CAMPO

A presente experiência de campo aqui relatada pelo ponto de vista da pesquisadora se deu indissociável da vivência de quase dois anos, não só como observadora, mas também como estagiária e como professora. Porém, o que acaba por prevalecer foram as diferentes relações de convivência, onde apesar dos laços criados, em maior parte das observações estive em sala, sentada juntamente com os estudantes, que viam em mim no primeiro ano uma figura incerta entre professora e colega, já que estava ali para coletar dados para os relatórios de estágio. Isso acabou me proporcionando maior proximidade quando tive de ministrar aulas nestas mesmas turmas, já que não fui uma professora que caiu ali de paraquedas, mas alguém que eles já conheciam.

Através da Antropologia, a percepção do Outro nos é estimulada, “não só por seu lócus de gestão da alteridade enquanto construção científico-social, mas por ter sedimentado em seu campo uma antiga, extensa e profunda reflexão sobre as limitações quando o que está em jogo é o confronto entre diferentes” (LAGO, 2010, p. 169). A Antropologia se faz e se dá através dos sentidos, “onde o trabalho do antropólogo [é]: olhar, ouvir, escrever” (OLIVEIRA, 2006), e é fundamental para a elaboração da etnografia, considerando a alteridade do observado. E é nisso que a abordagem antropológica visa, já que ao mesmo tempo em que criamos um sentimento de empatia com relação ao objeto estudado, devemos ter um distanciamento dos sentimentos vivenciados, nos desligando de nosso etnocentrismo para escrever sobre o outro.

O encontro do antropólogo com seu objeto de estudo desde os princípios da disciplina procurou “apreender o ponto de vista dos nativos, seu relacionamento com a vida, sua visão de seu mundo” (MALINOWSKI, 1976, p. 38), e é através do trabalho de campo que o pesquisador se vê imerso nesse espaço diferente do seu, com fatos sociais totais, como Malinowski nos apresenta nas relações de troca das sociedades do pacífico.

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o

mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais. (MATTOS, 2011, p. 45).

Refletir sobre a sala de aula, numa perspectiva etnográfica é observar não só a rotina e as relações de sociabilidade, mas também os conflitos e os significados produzidos pelos sujeitos. Assim, tanto minha atuação como estagiária, desempenhando um papel, em primeiro momento, mais passivo em sala, quanto como professora, interagindo com os alunos, proporcionaram-me as primeiras experiências em um ambiente inclusivo.

## 4.2 RELATOS DE CAMPO

A inserção de alunos com deficiência nas salas de aula comum, a segunda professora, que teria por função ser uma mediadora entre o aluno com necessidades educativas especiais com o resto do espaço em sala, e as interações dos indivíduos em uma sala de aula inclusiva são aspectos que refletem a sociedade. E como coloca Oliveira,

a Educação se renova por meio de um intenso diálogo com as diversas ciências, de modo que a ciência antropológica traz novo olhar para a realidade educacional até então ausente, ou pelo menos pouco visível; afinal, uma das características da Antropologia é se dedicar a temas que aparentemente seriam sem importância para outros pesquisadores, relacionando-os a outras questões, muitas vezes encaradas como de extrema importância por esses mesmos pesquisadores (OLIVEIRA, 2013, p. 168).

No período que frequentei o colégio, observei diferentes turmas do ensino médio com e sem segunda professora, podendo considerar algumas mais inclusivas que outras. Como já colocado, foi onde realizei o estágio obrigatório da graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, mas também, posteriormente atuei como professora substituta, além de pesquisadora. Algumas turmas foram observadas por mais tempo, outras um pouco menos, e aqui foram selecionadas três turmas de ensino médio, com segunda professora, onde mais houve convivência. Todos os alunos observados variam de idade, entre quinze e dezenove anos, e moram nas proximidades do colégio.

### 4.2.1 Três alunos e uma segunda professora

Para iniciar, a turma que mais chamou a atenção desde as primeiras observações, é uma turma de terceiro ano, que vai ser referida como turma A, onde havia mais ou menos 25

alunos. Trata-se de uma das maiores turmas que nos deparamos, com três estudantes com deficiências diversas, duas meninas e um menino, os quais atribuí os nomes fictícios<sup>6</sup> de Priscila, Maria e Igor, e uma segunda professora, Joana. Ao me entrosar, durante os intervalos, com os estudantes desta turma, me contaram que muitos deles moram próximos à escola e já estudam juntos a mais ou menos cinco anos, por isso consideram se conhecer tão bem e possuir uma relação próxima dentro da escola e fora dela.

Ao contrário de outras salas, nesta, devido ao bom comportamento, os alunos não possuem mapa de sala<sup>7</sup> e podem se sentar na carteira que quiserem. Então, no início das aulas, na turma A, todo dia, a segunda professora junta três carteiras no fundo da sala, onde de cada lado senta uma das meninas, enquanto Igor senta-se sempre ao lado oposto da sala, bem na primeira carteira, no lado da porta, junto com outros meninos. Igor parecia que sempre se sentava ao lado da porta para poder sair mais facilmente da sala em qualquer oportunidade que tivesse, fosse intervalo, troca de professores, buscar matérias, ele era sempre o primeiro e parecia que não lhe agradar a ideia de se sentar próximo a Joana, Priscila e Maria, fosse durante as aulas, ou outras atividades e avaliações. Por mais que às vezes Igor precisasse da ajuda da segunda professora, muito relutava em levantar de sua carteira e ir até elas, muitas vezes preferindo pedir ajuda aos professores regentes ou para que Joana fosse até ele. Em uma das manhãs, no segundo período e em uma aula de matemática, a professora ao ser questionada por ele recomendou que ele procurasse Joana para sanar suas dúvidas, e continuou com a correção das atividades. Atitude essa que para mim muito chamou atenção, mas que para os outros passou batida.

Segundo os colegas, Priscila e Maria nunca se deram muito bem entre si, por mais que nos dias que observei não tenha presenciado qualquer discórdia entre elas, mas também nunca presenciei momentos em que apenas as duas estivessem conversando. A sala parecia sempre muito unida, onde, apesar das bagunças desencadeadas, todos se davam muito bem, as meninas e meninos da turma toda dialogavam entre si, faziam brincadeiras, se emprestavam materiais, até mesmo em grupos pequenos tiravam *selfies*. Durante as aulas o silêncio dificilmente prevalecia, mas se comparada com outras turmas era uma das melhores para trabalhar, ao passo que conversavam, também rendiam nas atividades propostas.

---

<sup>6</sup> Todos os nomes próprios utilizados no decorrer do texto são fictícios.

<sup>7</sup> O mapa de sala é uma prática comum em turmas consideradas bagunceiras pelos professores. Os mapas são elaborados em reuniões dos educadores e tem como objetivo marcar o lugar em que cada aluno deve sentar, levando em conta as relações que têm com os colegas que se sentam próximos a ele. Tais mapas são fixados nos murais de cada sala para controle dos professores e podem ser modificados ao longo do ano.

Nos trabalhos em grupo, Igor sempre fazia com os meninos que sentavam próximo a sua carteira, enquanto Joana, Priscila e Maria faziam grupo juntas com outros colegas, normalmente meninas. Quando era trabalho em dupla, Priscila e Maria, nunca faziam juntas, optando fazer com outras meninas que as convidavam, parecendo a turma já saber que as duas não fariam uma dupla. Joana sempre auxiliava nas tarefas conforme cada um deles três necessitava de sua ajuda, muitas vezes andando de um lado para outro na sala.

Com a turma A, tive a oportunidade de realizar um passeio fora da escola, contudo, nem Igor, Priscila ou Maria foram. Sobre as meninas, a professora comentou na semana anterior que as mães nunca permitem o seu comparecimento nesse tipo de passeio. Já Igor, no dia não se apresentou disposto a ir com a turma, e apenas Joana foi.

No passeio, Joana me relatou que achava difícil trabalhar como segunda professora com os três alunos em sala, pois já trabalhou e preferia trabalhar como segunda professora nas turmas mais novas do Ensino Fundamental, devido precisar ter mais domínio dos diferentes conteúdos do Ensino Médio e que nem sempre os professores disponibilizavam qualquer prévia do conteúdo para que ela pudesse se preparar. Joana, neste período, estava no final do curso de pedagogia, o qual realiza em uma universidade à distância, e acerca do qual me contou considerar insuficiente para o cargo que ocupa há três anos e meio. Relatou também que os estudantes, por morarem próximos, sempre cooperaram entre si para que todos tivessem bom desempenho, indo fora do horário de aula uns na casa dos outros para estudarem. Ela está com eles há aproximadamente dois anos e afirma que

antes de eu vir pra essa turma, Igor e Priscila já estavam na turma há um bom tempo antes que Maria, e eram queridos por todos, não tinha professor só pra ajudar eles, e os colegas ajudavam quando precisavam, não acho que já sofreram alguma discriminação por serem assim, aqui no colégio, estão faz tempo juntos, (...) mas as mães, com quem eu converso sempre, falam que antes de virem pra cá – colégio – eles iam pra APAE (Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Deficiência), consigo ver capacidade neles pra terminarem esse último ano, por mais que as vezes a gente tenha um pouco de dificuldade nas matérias mais difíceis, a gente continua tentando (relato de Joana).

Pude presenciar dias em que as alunas estavam de bom humor e conversavam com as amigas sobre roupas, redes sociais, meninos. Assim como dias em que faziam questão de não sentar próximo de Joana ou de conversar com algum colega. Priscila, que era mais ativa que Maria, confidenciava às suas colegas ou para as professoras sobre meninos do colégio que achava bonitos e também sobre novelas de televisão. Inclusive, houve semanas em que

Priscila dizia que em breve teria um namorado, o qual todas as colegas suspeitavam ser um menino da sala, pois sempre quando ele estava por perto ou puxava assunto com ela, ficava muito inquieta ou com vergonha. Até que uma das meninas de outra sala começou a namorar este menino e ela resolveu falar para a turma que não podia mais ser amiga de quem era amiga dessa outra menina, mas quando questionada não dizia o motivo. Assim, por considerar-me como “nova” na sala, Priscila nem Maria conversavam muito comigo, somente na presença de outras pessoas. Uma das meninas da turma, a qual sentava do meu lado, contou-me que elas agiam assim também com um professor específico, o qual, com frequência, chamavam de mal humorado, enquanto conversavam e faziam comentários nas aulas de outras professoras e professores.

No intervalo, Priscila e Maria sentavam próximo de Joana, que algumas vezes, quando as “meninas estavam mais tranquilas” segundo ela, fazia a merenda na sala junto dos professores, enquanto elas sempre ficavam próximas das suas colegas de turma, fosse durante a refeição ou quando passeavam pelo pátio. Igor, como o resto dos meninos, sempre que podia escapava da sala durante a troca de professores ou das atividades em grupo, sempre era o primeiro a se apresentar se a professora precisava que alguém buscasse algo na biblioteca ou na secretaria. Era muito ativo, porém quase nunca conversava com as meninas da sala, mas com os meninos andava para todo lado dentro da escola, tomavam a merenda o quanto antes conseguiam, para depois correr para a quadra jogar bola. Da mesma forma, vi várias vezes grupos de meninos da turma A voltarem juntos para casa no final da aula, enquanto alguém da família sempre ia buscar Priscila e Maria, que ficavam aguardando junto de Joana.

Posso dizer que, utilizando a linguagem da professora, presenciei dias “tranquilos” na turma A, onde os alunos sabiam distinguir a hora da conversa e dos estudos. Por mais que houvesse conversas paralelas durante as aulas, todos sempre participavam das atividades propostas, apesar das usuais reclamações e contestações, que aprendi que fazem parte do cotidiano escolar de um professor, não importa quão colaborativa seja a turma.

#### **4.2.2 O cuidado institucionalizado**

Outra turma, a qual observei ao longo dos três semestres do meu estágio, é a turma B, na qual havia por volta de 18 estudantes. Arthur, o estudante com deficiência, era acompanhado pela segunda professora, Odete. Turma essa que notei, entre os alunos, ter uma



dinâmica muito parecida com a turma A, onde, a meu ver, pareciam mais recíprocos com tudo que lhes era ofertado pelos professores e organizados entre si no desenvolver das atividades em grupo, o que em primeira vista atribuí ao baixo número de estudantes, mas depois percebi que as turmas que acompanhei da mesma faixa etária, nesse mesmo colégio, e que não possuíam segunda professora realmente eram mais agitadas.

Aqui também, na turma B, os alunos sentavam onde queriam e, por ser uma turma pequena, sempre sobravam muitas cadeiras vazias pela sala. Arthur e Odete, no início da aula, juntavam suas cadeiras sempre na primeira fileira de carteiras junto à parede oposta a porta. Pude notar que a primeira fileira era a menos desejada pelos estudantes, e às vezes os colegas se sentavam próximos de Odete e Arthur, mas quase sempre preferiam ficar nas carteiras laterais e do fundo da sala.

Arthur não tinha tanta facilidade de se comunicar como os estudantes da turma A, onde todos conversavam e faziam os trabalhos juntos com o apoio de Joana. Aqui, era Odete que acabava por exercer maior parte das atividades, explicando o porquê das coisas para Arthur. Nas apresentações em grupo, sempre algum colega o convidava para os trabalhos, mas Arthur acabava apenas observando, concordando com a cabeça quando era questionado, enquanto Odete e os colegas formulavam e apresentavam sob a alegação de que Arthur estava com vergonha ou não queria falar. Algo que considerei ser, talvez, por minha presença, e quando comentei com Odete que se ele preferisse poderia me retirar da sala por um momento, ela afirmou que não, independente de eu estar ali, ele não gostava de falar na frente da turma mesmo e ela preferia não insistir. Pude notar que ele respondia os professores e colegas que chegavam perto dele para conversar, mas também notei que se o professor não lhe dirigia a palavra, ele também não tomava iniciativa, e às vezes alguns professores realmente pareciam não lembrar dele e de Odete em sala, se dirigindo apenas aos seus colegas do fundo da sala.

Em uma das apresentações que pude acompanhar, cada turma do segundo ano devia montar em suas salas uma instalação sobre diferentes mitologias. A turma B optou por se caracterizar como deuses gregos, e a turma de Arthur lhe deu o papel principal de Zeus, o enfeitou com roupas e acessórios. Nessa situação, ele ficaria sentado no centro da apresentação com os colegas dispostos ao redor da sala e, assim como os outros, ele tinha uma placa, feita pelos colegas, com alguns dizeres de seu personagem. Arthur estava numa posição a qual parecia muito satisfeito, cumprimentando os estudantes das outras turmas que foram convidados a prestigiar a exibição. Odete ficava observando na porta e conferindo de tempo

em tempo se ele estava se sentindo confortável ali. Neste dia, os estudantes foram liberados de uma das aulas para se organizarem dentro da sala (se trocarem, maquiarem, arrumarem o cenário), sob supervisão da professora de sociologia e da segunda professora. Na elaboração do cenário, todos os estudantes desempenhavam funções que pareciam já ter sido definidas. Alguns alunos estavam em um canto, arrumando o cabelo uns dos outros, alguns ajudavam os colegas com suas roupas, os que já estavam prontos grampeavam tecidos, alguns conversando e fazendo brincadeiras em grupinhos sobre seus personagens, vários alunos já estavam fora da sala pelos corredores e banheiros da escola, recortando revistas, carregando papéis e tecidos. Em certo ponto, Odete e dois alunos cercavam Arthur, pedindo o que ele iria querer usar, testando as peças de roupa e a decoração no chão ao seu redor, muitas vezes os colegas já sabiam qual seria a escolha dele e, sem questionar, os alunos acatavam suas decisões do que queria usar e do que não queria.

Contudo, das aulas que ministrei nesta turma – seja durante o estágio ou como professora substituta –, por exemplo, apenas em uma delas ambos estavam presentes, nas outras era comum os professores comentarem que Arthur não estava disposto, ou que Odete não pode comparecer e, nesse caso, então Arthur também não comparecia. Algumas vezes durante o intervalo, após notar a ausência deles em sala, os encontrava na biblioteca ou na Sala de Recursos Multifuncionais.

Apenas no final do estágio é que fiquei sabendo que Arthur e Odete eram familiares próximos e por isso justificavam que ele tinha uma dependência maior de Odete, como na hora do intervalo, em que ela lanchava sempre com ele, e lanchava depois sozinha durante o quarto período de aulas, ou quando ela o acompanhava até em casa na saída da aula. Porém, também pude perceber que possuem uma proximidade maior do que a esperada na relação professor versus estudantes, pois de acordo com o que pude observar, a forma em que se comunicavam um com o outro era de muita facilidade, já que algumas vezes apenas Odete compreendia de imediato o que Arthur falava, ou então, quando ao ser questionado por algum professor sobre o conteúdo frente à turma, ele fazia questão de falar para ela o que queria para então ela transmitir aos demais.

Para mim, a dinâmica de sociabilidade das salas de aula observadas acontece de uma forma muito natural, em que a segunda professora acaba muito mais como uma auxiliar no processo de educação destes alunos, apesar de em algumas situações ter presenciado a falta de experiência da segunda professora em saber o que e quando fazer em relação ao aluno com

deficiência. Assim, pude notar que as relações de sociabilidade dentro das salas com segunda professora se desenvolviam não tendo a segunda professora como mediadora desse processo, mas sim parte dele, já que devido à constante presença dela em sala, “do mesmo lado” que eles, acabava criando uma intimidade entre estudantes e segunda professora, como na turma A, onde antes de uma aula começar os alunos imploravam para Joana, “pede para a professora não dar tarefa/pede pra deixar pra gente entregar o trabalho semana que vem/diz pra não dar prova difícil”. A meu ver, a turma tinha em Joana muito mais uma colega adulta do que uma professora que pudesse repreendê-los e ficar do lado dos outros professores, pois assim como a minha posição em sala, a de Joana não era totalmente certa para eles. Ela era professora, poderia interferir nas decisões dos outros professores, ao mesmo tempo que ela não era tão professora como a que estava à frente da sala. Situações semelhantes aconteciam na turma C, apresentada a seguir.

#### **4.2.3 Uma incógnita na função da segunda professora**

Apesar das exceções, onde a segunda professora toma para si a função de auxiliar o aluno na hora das atividades propostas pelos professores e também fora da sala, na turma C presenciei situações bem adversas, onde a segunda professora possuía o conteúdo de todas as disciplinas bem organizado em seu caderno, assim como as atividades realizadas pelos professores separadas em pastas, enquanto a estudante nem mesmo tirava os materiais da mochila.

Nesta turma, também pequena, com pouco menos de 16 alunos, menos participativa que as outras observadas, em poucas exceções pude ver a estudante Carla se sentar próximo da segunda professora, Sara. O que, a meu ver, era uma tentativa constante de se distanciar não só fisicamente da professora, mas da ideia de ser estigmatizada como a aluna com deficiência, o que causava um isolamento da estudante frente aos outros indivíduos presentes em sala, já que Carla, não possuía com a turma a mesma boa relação que a segunda professora tinha com os colegas. Aqui, os alunos tinham um mapa das carteiras, pois eram considerados, pelas palavras dos professores, uma turma “descomprometida” e “sem vontade”, que parecia ir para escola apenas para “fazer bagunça”.

Por mais que não fosse algo cotidiano, algumas alunas da turma tentavam interagir com Carla, a convidando para os grupos de trabalhos ou se reunindo nos intervalos. Assim

como os professores e professoras tentavam chamá-la para contribuir com o desenrolar da aula e das atividades, nesses momentos, Sara puxava sua carteira para um pouco mais perto da de Carla para mostrar o que e como devia ser feito.

Assim como Carla tinha o costume de se isolar em sala, era a mesma atitude que tinha nos horários de intervalo. Pude participar de uma série de eventos desenvolvidos no espaço escolar do colégio, como festas juninas, dia da pizza e um churrasco que foi feito para arrecadação de fundos para reforma da quadra de esportes. E entre todos os alunos com deficiência que aqui apresentei, Carla foi a única que nunca encontrei presente em nenhum desses eventos.

Na sala C, participei de uma reunião que envolveu a turma, professores e direção. Os professores iniciaram, cada um colocando as suas dificuldades que tinham em trabalhar com a turma, alguns professores relataram situações que preferiram parar de trabalhar os conteúdos e deixar que os estudantes fizessem o que queriam durante o tempo restante da aula, devido ao barulho e agitação da turma. A direção atuou como mediadora, tentando entender o comportamento que os estudantes tinham e propondo soluções. Foi a única vez que a turma se manteve por quase duas aulas em silêncio, durante minhas observações. A segunda professora tomou a frente do discurso por parte dos alunos, para apontar o que a turma se propunha a melhorar, apenas um dos alunos se posicionou sobre os tópicos apresentados pelos professores dos problemas que estavam tendo em sala, enquanto os outros apenas concordavam com a cabeça.

Em uma outra aula de debate sobre a situação da conjuntura política do Brasil atual houve vários questionamentos pela segunda professora e pouco dos estudantes em geral. Na atividade prática, realizada em grupos, posterior ao debate, observei que Sara tão naturalmente assumiu a responsabilidade de Carla em realizar o trabalho em conjunto com os colegas, enquanto Sara, reunida com outros quatro alunos davam ideias de cartazes e falas para um teatro, Carla continuou sentada em sua carteira e todos pareciam não lembrar dela ali, inclusive a segunda professora e a professora regente da disciplina. Em nenhum momento a segunda professora parecia se dar conta que acabava por distanciar a estudante da turma, pois Carla não queria ser relacionada a Sara, como a aluna que precisava de ajuda, e Sara queria finalizar as atividades propostas, interagindo com os colegas de maneira despretensiosa.

Em uma conversa na sala dos professores, posterior à reunião que relatei, a professora de física passou a falar sobre essa turma, e mesmo sem eu entrar no assunto, me falou que já

havia dado aula para Carla em uma escola do interior, onde ela não tinha acompanhamento de uma segunda professora e também não era bem recebida pela turma. Mas que os pais dela haviam optado por morar na cidade para que ela pudesse ter acesso a uma educação melhor, e constantemente comentavam em voltar para o local do qual tinham vindo, já que ali as coisas não haviam mudado muito para Carla.

Semanas depois, já no final de bimestre, o ápice desta turma se deu na última aula que observei deles, onde devido à falta de participação de Carla nas atividades em sala e também nas de casa, Sara considerou que a solução ideal seria levar Carla para passar uma manhã em uma turma de alunos bem mais novos do ensino fundamental, como forma de tentar a estimular em sala, pois caso contrário ela deveria “voltar alguns anos” no seu processo de aprendizagem. Atitude esta que não foi contestada, mas também não aprovada por ninguém na escola, e quando comentado na sala dos professores apenas gerava comentários afirmando que aquela turma toda era “ruim de trabalhar”.

#### 4.3 OS CONCEITOS NA PRÁTICA

Apesar de sair das observações satisfeita com a maior parte do que observei, cabe aqui salientar questões que muitas vezes já foram naturalizadas pelas diferentes turmas em seu dia a dia, mas que deveriam ser repensadas.

Considera-se que a socialização é um dos principais argumentos para a afirmação de que todas as crianças com deficiência devem estar na escola de sua comunidade, com seus pares da mesma faixa etária (UNESCO, 1994a). Em sala, é perceptível a visão dos professores sobre a função da escola quando afirmam para seus alunos que estão ali para aprender e não para fazer brincadeiras, conversar com os colegas, mexer no celular, entre outras diversas coisas que os adolescentes observados realizam em sala. Através de uma simples frase, que podemos considerar quase que cotidiana para muitos educadores, vemos que a partir da ideia de que os profissionais da educação possuem da escola, voltada para os conhecimentos científicos, acabam por desconsiderar, ou mesmo ignorar, a função sociabilizadora da escola, e também sua enquanto educadores, na formação social dos estudantes. Assim, por exemplo, quando Igor, religiosamente, senta-se ao lado da porta para poder sair pelo corredor nos intervalos das aulas e conversar com seus colegas fora da sala, ou com estudantes e professores de outras turmas.

Igor vê nessas *escapadas* uma forma de se socializar com estudantes que não aqueles de seu círculo diário dentro da sala e prefere manter seus contatos sociais sem qualquer auxílio da segunda professora. Ao contrário de suas colegas de turma, Priscila e Maria, que por mais que não conversem entre elas, em conjunto estabeleceram laços de amizade e confiança com os colegas e com os professores devido ao tempo de estarem todos juntos em uma sala, mas ainda não se sentem seguras em interagir com outros indivíduos que não sejam aqueles que conhecem a mais tempo. Já na turma B, Arthur tem em Odete sua mediadora com a turma. É através dela que ele adquire seus conhecimentos em sala, se comunica com seus colegas e com os professores. Já Sara, que evitou desde o início em estabelecer relações sequer de coleguismo com qualquer um, passou a ser cada vez mais deixada de lado.

Independente do bom relacionamento em duas das turmas acompanhadas (A e B), em ambas é comum que nas aulas mais teóricas, onde o aluno com deficiência recebia atenção apenas por parte da segunda professora, cria-se uma exclusão deste com o resto da sala. Nessas situações, apenas o aluno com deficiência e a segunda professora interagiam entre si, sempre falando baixinho, entre sussurros sobre o conteúdo, enquanto o (a) professor (a) regente da disciplina passava conteúdo para a turma e deles recebia questionamentos, mas no caso de Igor, os questionamentos do aluno com deficiência deviam ser apenas para o segundo professor. Poucos professores, ao tentar interagir com a turma, interagiam com os alunos com deficiência.

Já na turma C, Sara e Carla pouco interagiam entre si, e Sara parecia interagir mais com o professor regente do que os estudantes. Em tais momentos, a proposta de inclusão para mim parecia tão distante, pois onde deveria haver uma interação entre o professor regente e a segunda professora para construção de aulas onde todos os estudantes, com ou sem deficiência, pudessem participar e compreender, havia uma clara separação daqueles que deviam aprender com a segunda professora e aqueles que eram aptos a aprender com o professor regente.

Quanto às semelhanças das turmas A e B, em uma temos uma relação amigável, mas que não deixa de ser profissional por parte de Joana, onde os três alunos eram estimulados a realizar as atividades por conta, ou em seus grupos, mas claro, com o apoio da segunda professora; e, na outra, Odete, que era parente próxima de Arthur, atuava como mediadora para ele se comunicar e realizar as atividades em sala, pois sempre sabíamos o que Odete falava por Arthur, mas não o que Arthur realmente dizia.

Aqui, podemos compreender o porquê de a deficiência ser entendida como uma construção social, onde um sujeito atua conforme o que ele entende que é esperado dele. Nisso entra a questão de performatividade, assinalada por Mello e Nuemberg (2012), que acontece com o aluno em sala, seja nas suas relações com o professor e a segunda professora ou com os colegas. Como no caso de Carla, que a partir do momento que mudou de escola e teve acesso a uma segunda professora se viu na condição de ser aluna incluída, o que alterava o modo como seus colegas a viam. Pois, como a professora de física havia me relatado, Carla estudava antes em uma instituição comum de ensino e, mesmo com dificuldades, desenvolvia suas atividades sem o apoio de uma segunda professora. Mas a partir do momento em que teve acesso a uma segunda professora exclusivamente para lhe auxiliar, deixou de participar das atividades em sala.

Na relação entre professor e aluno, existe um discurso e um comportamento de cada profissional que produz normas e escalas de valores de acordo com as quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando. Dessa forma,

a turma, como um todo, e os alunos, em particular podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem. (...) cada turma pode ter uma especificidade em relação às demais. E mais, com cada professor pode ter uma reação diferenciada, dependendo da forma como se constroem as relações. (DAYRELL, 1996, p. 20).

A construção da imagem de uma turma ou de um aluno em específico não parte apenas deles e de suas ações, mas também da visão que os professores possuem sobre eles.

Logo, quando se fala de deficiência e cuidado, há todo um fenômeno por de trás de tal relação. O cuidado de um sujeito mais capaz que o outro gera uma relação de poder, onde um, incapaz de se autogerir, depende do outro, que toma decisões a seu respeito, lhe pondo em uma situação de vulnerabilidade. Como acontece quando Arthur, sob uma ótica de proteção por parte de Odete ao negar a vontade dele em realizar certas atividades, principalmente atividades que tem como consequência a socialização dele com outras pessoas. Tomo por exemplo, as atividades que pude acompanhar da disciplina de educação física, onde enquanto outros estudantes iam todos para a quadra aberta, Odete auxiliava Arthur em separado, normalmente na sala de recursos ou na biblioteca. Assim como na hora do intervalo, em que ela sempre estava ao seu lado enquanto lanchava, por mais que ele tivesse as funções motoras para tal.

Em uma manhã, no horário vago entre aulas, ao comentar com uma professora, a qual

pouco tive contato, sobre a próxima turma que eu iria ministrar aula, ela começou a apontar todas as dificuldades que tinha em lidar com a falta de participação dos alunos da turma C em sala e nas atividades. Nesse momento, entrou outro professor na sala – aquele que Priscila costumava chamar de mal humorado – e ouvindo a professora, passou a concordar com ela e a colocar, ele também, suas próprias divergências com os estudantes da turma C, que de todas as turmas, eles eram os únicos que não realizavam o que ele propunha. Em sala, a mesma turma criticada pelos professores me declarou que poderiam ter a manhã inteira de aula de sociologia, ao invés de ter aula com os professores que haviam conversado comigo mais cedo naquela manhã. O mesmo pude perceber com a turma C, a qual a maioria dos professores os criticavam como sendo maus alunos, ao ponto que a turma B era a considerada a favorita entre os professores, segundo eles, por ser uma turma pequena, sendo que, no entanto, a turma C era ainda menor.

Valle e Connor (2014, p. 13) afirmam que o modo como educamos os alunos com deficiência tem tudo a ver com o modo como compreendemos a deficiência, e isso percebemos bem nas posturas dos diferentes profissionais que trabalhavam com as turmas. No caso de Carla, pode-se notar o Clímaco (2010) coloca como a invisibilidade dentro da educação inclusiva, pois mesmo em um sistema educacional que afirma atender a todos, ainda se espera do aluno um esforço para se encaixar às normas e aos padrões construídos. Onde o direito de acesso e permanência a escola comum é assegurado a todos, contudo, a responsabilidade pela aprendizagem, ou no caso de Carla, da não aprendizagem, é unilateralmente da estudante. Consequência essa que acaba por gerar também uma segregação e rotulação do aluno como deficiente, não só pelos professores, mas também entre os colegas.

Enquanto o ensino deveria ser uma responsabilidade social dos educadores, afinal, uma política escolar inclusiva não é o mesmo que uma sala de aula inclusiva, os profissionais deveriam considerar as necessidades de cada estudante para construir e planejar o ensino, sem ver os alunos através de uma lente que mostra apenas os déficits, mas sim, colocar em prática uma educação que leve em conta os diferentes estilos de aprendizagem que podem existir na construção de uma relação com e entre professores e estudantes.

Segundo o depoimento de uma professora acompanhante<sup>8</sup> entrevistada pelas pesquisadoras Mariussi, Gisi e Eyng, no estado de São Paulo, “o professor acompanhante auxilia o professor da sala, buscando atividades diferenciadas, mas tem pouco preparo para

---

<sup>8</sup> Professor acompanhante no estado de São Paulo, e é um cargo semelhante ao concedido pelo segundo professor no estado de Santa Catarina.



isso, quando o professor acompanhante fica a cargo do aluno, este se vê como um professor voltado somente para ele, e faz com que ele perceba sua exclusão” (2016, p. 452). Como é o caso de Igor, que evita sentar perto de Joana, mas também de Carla, que ao se excluir do convívio com Sara, tenta negar suas necessidades especiais de educação, pois os dois não querem carregar o estigma (GOFFMAN, 1988) de alunos com deficiência.

No processo de sociabilização entra também a construção de suas identidades, como um processo de separação entre o eu singular e o eu coletivo. E nada mais natural, que na escola, através das interações sociais e das relações de poder, exista indivíduos, ou grupos, que acabam por submeter a sua vontade aos outros. Seja pela adoção de rituais, rotinas ou culturas presentes em cada espaço, os estereótipos simplificam e categorizam aquele sob a égide do estigma.

Voltando à questão das atividades, sempre pude notar que as atividades avaliativas de certas disciplinas eram elaboradas para os estudantes com deficiência pela segunda professora, com base nos conteúdos aprendidos ao longo do bimestre. Enquanto outra atividade era elaborada pelo professor regente de cada disciplina para a turma em geral. Já a correção e as notas, por sua vez, sempre são responsabilidade dos professores regentes. O longo convívio dentro do colégio, participando das aulas e de atividades extracurriculares, me proporcionou perceber, sem precisar perguntar a ninguém no colégio, que assim como nos colégios pesquisados por Ferreira e Lopes, não há “existência de momentos coletivos de discussão sobre o trabalho pedagógico com crianças com necessidades educativas especiais” (2016, p. 446), por mais que haja uma clareza sobre a necessidade de mudanças no fazer pedagógico com crianças que apresentam dificuldades nos processos de aprender (p. 445).

A diversidade, tanto como condição inerente às turmas, quanto como pressuposto fundamental do planejamento pedagógico (NUERNBERG, 2015, p. 556), deve ser levada em conta. Como no caso do professor “mal humorado”, que, ao culpabilizar a turma que não realizava a mesma atividade que outras turmas já haviam desempenhado, via a deficiência apenas naquela turma, e não em sua atividade, elaborada sabe-se lá há quanto tempo e que ele insistia em aplicar, sem alterações, em todos os anos como forma de considerar os alunos como aprovados ou não. “A necessidade de estabelecer uma relação integrada e colaborativa, do professor de educação geral com o professor de educação especial” (NUERNBERG, 2015, p. 556) é fundamental para a concretização da educação inclusiva. Por mais que, através dos relatos, sabemos que dificilmente o professor com capacitação em educação especial chegue

nas salas de aula comum, é necessário capacitar aqueles que vão atuar em sala, em conjunto com estudantes com e sem deficiência.

Dos alunos aqui citados, com exceção de Carla, quase todos frequentaram ou frequentavam instituições privadas da Educação Especial no contraturno, ao invés da sala de recursos multifuncionais oferecida pelo Estado e presente na escola. Durante o período das observações, apenas Igor frequentava a sala, o encontrei várias vezes à tarde no colégio, interagia com os alunos mais novos que estudam neste período, com os professores e outros profissionais do colégio. Igor havia frequentado a mesma instituição de Educação Privada que os outros estudantes com deficiência alguns anos antes, mas optou, em conjunto com os pais e com os profissionais da escola, a frequentar apenas o colégio.

Mesmo sem deixar de ser considerado como estudante incluído, Igor conseguiu se ajustar ao esquema padrão de educação e de disciplinamento, atendendo as expectativas normativas dele esperadas. Já Carla não tinha em sua lesão o problema de assimilação, mas pelo fato de que sua diferença na forma de responder às exigências escolares fugia dos modelos predeterminados de aprendizagem e desenvolvimento, não era compreendida pelos professores. Assim, os mecanismos de controle social que proporcionaram a Igor se adequar ao padrão normativo esperado na escola, impediram Carla de desenvolver adequadamente suas necessidades educativas específicas.

No último ano que mantive contato com a turma de Igor, ele conseguiu uma vaga de jovem aprendiz, atividade já exercida por vários de seus colegas, em uma empresa reconhecida na cidade, e foi considerado apto a não mais frequentar a sala de recursos multifuncionais. Não estive presente no dia em que ele informou a seus colegas que havia conseguido a vaga, mas Joana, que ia também ao contraturno para o colégio, me contou que ele recebeu várias felicitações dos professores e amigos, e estava muito contente com a oportunidade, e ansioso para saber as funções que iria desempenhar, pois nunca antes havia tido qualquer oportunidade fora do âmbito familiar e escolar, como uma atividade remunerada. Após iniciar como jovem aprendiz, em sala, Igor parecia orgulhoso por sua condição de estudante e de sua rotina de trabalhador. Contava aos professores e colegas sobre seu dia, e quando via semelhanças entre conteúdos e o que desempenhava no trabalho fazia questão de apontar.

Fato esse que quase passou despercebido, mas que possibilitou uma reflexão sobre os pequenos detalhes que caracterizam o processo da inclusão efetivado. Pois a oportunidade de

trabalho que conseguiu o motivou a planejar o futuro, onde se imaginava formado no Ensino Médio e, devido a isso, conseguindo um cargo mais alto na empresa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que ainda existe um longo caminho a ser seguido para que as políticas públicas inclusivas mudem, de fato, a realidade das escolas e das crianças com deficiência. Assim como na Antropologia, há na

educação inclusiva a introdução de um outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania (FREITAS, 2006, p. 167).

Sabemos que ainda temos inúmeros desafios a serem enfrentados, tanto a nível federal, estadual e municipal, para garantir que os processos de ensino e aprendizagem sejam satisfatoriamente inclusivos, e para isso é necessário ampliar o debate sobre deficiência nas políticas, na formação profissional, assim como dentro da escola e da sociedade. Pois “o reconhecimento do corpo com impedimentos como expressão da diversidade humana é recente e ainda um desafio para as sociedades democráticas e para as políticas públicas” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 73). Assim como o reconhecimento das diferenças é importante, a escolarização das crianças com necessidades educacionais especiais precisa ser flexibilizada, pois não acontece de forma idêntica a de outras crianças.

A educação inclusiva pressupõe que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas diferenciadas pelos educadores presentes na escola e baseadas nas condições efetivamente existentes nos alunos. Contudo, é evidente a necessidade de haver uma relação colaborativa entre o sistema educacional básico, os serviços sociais, a universidade e as demais instâncias de administração educacional, para que possa ser desencadeado um compromisso ético e político com uma sociedade mais democrática e inclusiva. A necessidade de acesso, permanência e conclusão do ciclo escolar básico é imediata, para que então a educação especial possa focar em novos níveis de educação, a fim de atingir o objetivo final do processo educacional, que visa à construção de capacidades para que o sujeito tenha liberdade para se inserir no mercado, construir sua vida e colaborar com a vida econômica da nação (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 834).

No mais, ao olhar diretamente sobre as turmas apresentadas, podemos ver diferentes dinâmicas que acontecem no cotidiano da mesma escola, com jovens de uma faixa etária

muito semelhante. Porém, sob o cuidado de diferentes pessoas com diferentes concepções.

Joana, apesar do número de alunos que atendia, conseguia estimulá-los a desenvolver as atividades em sala, sem comprometer a sociabilização que tinham com outros alunos. Enquanto Odete e Sara, atendendo cada uma a apenas um aluno, não conseguiam o mesmo, seja por tentar dar atenção excessiva e exclusiva ao aluno, como Odete, ou por, mesmo sem a aceitação da estudante de seu auxílio, Sara tentar mostrar que estava desenvolvendo um bom trabalho em sala.

Podemos compreender que é necessário ampliar o debate sobre os desafios a ser enfrentados na escola e na formação dos profissionais que atenderão os estudantes com necessidades especiais em sala, pois é inviável preparar somente os profissionais da sala de recursos multifuncionais ou as segundas professoras. Gestores e outros professores também necessitam ter acesso às necessidades do alunado o qual atende, e isso inclui os alunos com deficiência. Da mesma forma, há a necessidade de que a gestão de recursos e o estabelecimento das políticas específicas para a implementação da educação inclusiva fiquem sob a responsabilidade dos sistemas mais próximos da realidade local da administração pública (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 837).

Embora o Brasil tenha rapidamente incorporado um ordenamento jurídico a favor da inclusão, apenas recentemente as demandas das pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas e atendidas como parte fundamental dos direitos humanos. A leitura das autoras Breitenbach, Honnef e Costas (2016) nos faz compreender que, em território nacional, a educação inclusiva proposta pela Declaração de Salamanca foi interpretada com ênfase na sua relação com a Educação Especial e com seu alunado. Não obstante, ela é muito mais abrangente e abarca diversos outros grupos minoritários. Concordamos aqui que o termo inclusivo pressupõe uma equidade educacional, que garante a todos o acesso e a qualidade da educação, independente da cor da pele, renda econômica, nacionalidade ou de lesões corporais.

A experiência com a diversidade deve ser compreendida como forma de reconhecer e valorizar a diferença como fundamental para a construção identitária do indivíduo, desde que não haja segregação e opressão. Em meio as minhas observações em sala, pude notar o que Mantoan ressalta em seu artigo, quando coloca que

problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da

inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral (MANTOAN, 2006, pág. 187).

Como no caso da França e seus imigrantes, apontado por Bezerra (2017), muitas vezes a inclusão acontece, mas a escola e seus profissionais não estão preparados para receber os que estão sendo incluídos. O autor apresenta a inclusão como sendo um processo que “remodelou a aparência do jogo e trouxe para a partida mais jogadores; pouco alterou, porém, suas regras, de maneira que o “recém-chegados” não estavam de modo geral em condições de jogar o jogo da escola, embora imersos nele” (BEZERRA, 2017, p. 480). Assim, o discurso de uma escola mais democrática tornou-se errôneo, devido a tal instituição ter como bandeira a igualdade formal entre todos os estudantes nela presentes, mas negando a necessidade de diferenciação de cada um, e no caso dos alunos com deficiência tornando a opressão impostas pelo corpo como algo permanente, afinal, para esses alunos, as barreiras físicas não são o único obstáculo a ser superado.

É necessário que a segunda professora e o aluno com deficiência se façam presentes na sala de aula, se envolvem com atividades e com outros colegas, pois o ato educativo é entrelaçado pelo desejo do educador de que seus alunos aprendam, caso contrário, acaba por não ser um ensino inclusivo que beneficie a todos nele inseridos. Nessa perspectiva, “a sala de aula inclusiva é uma comunidade de aprendizagem criativa, em que todos são adequados e todos se beneficiam” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 84). Portanto, é preciso compreender que não basta incluir, uma vez que “a presença de crianças com necessidades educativas especiais revindica planejamento e ações específicas” (FERREIRA; LOPES, 2016, p.445). Todas essas observações levantam novos questionamentos sobre o ensino colaborativo promulgado pelo Estado: Não seria possível a segunda professora e o professor regente elaborarem uma mesma aula ou avaliação para toda a turma? Quais os empecilhos para que a proposta desse ensino em conjunto não aconteça?

Pois uma coisa é entender que o Atendimento em Classe (segundo professor, professor guia-intérprete, professor bilíngue e/ou intérprete de libras) se caracteriza pela atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula devido às especificidades de algum aluno, e outra é que o segundo professor auxilie no planejamento das aulas para a turma, de forma que seja uma sala de aula inclusiva que atenda às necessidade de aprendizagem de todos. Afinal, é importante que os alunos e professores de ensino regular se ambientem com a

presença do outro, seja qual for, tornando a escola um espaço para a convivência, onde é possível compreender e vivenciar a diferença.

Dado que a escola é uma via de acesso a conhecimentos e significados específicos, devemos reconhecer a importância da escola como instituição que promove a sociabilidade do indivíduo. Pois por muito tempo tal função da escola passou despercebida por seus representantes administrativos e educadores, em virtude de estarem preocupados demais com o ato de ensinar e aprender.

Por mais que em alguns espaços o entrosamento entre pesquisados e pesquisadora tenha se dado de forma mais cautelosa, a investigação etnográfica permitiu um entrosamento entre a pesquisadora e os grupos pesquisados, construindo gradativamente com o tempo uma relação construtiva. Pois assim como obtive material para minha pesquisa, compreendendo os significados das relações que presenciei, foi através das relações vivenciadas que escolhi cautelosamente os conteúdos a serem trabalhados na turma B, a qual foi uma das turmas escolhidas pela professora de sociologia para que ministrasse minhas primeiras aulas de estágio, curiosamente, escolhida por ela por ser “tranquila”.

Refletindo sobre as turmas mais tranquilas, como já referi anteriormente, pude chegar à conclusão que elas são o motivo principal do aluno com deficiência estar ali matriculado. Afinal, para estudantes com necessidades educacionais específicas, os ambientes com menos agitações e mais acolhedores contribuem para com o melhor desempenho, evitando as possíveis distrações. Ou seja, a “turma tranquila” não é produto de o estudante estar ali, mas, ao contrário, o estudante com deficiência está ali, pois justamente aquele ambiente é mais propício a seu desenvolvimento escolar. Mas, então, como ficam os outros alunos nas outras turmas, como a de Carla, ou outras que acompanhei, com menos assiduidade, no período noturno, onde os professores possuem dificuldade em ministrar o que planejaram por ter alguns alunos que prejudicam todo o desenvolvimento da aula?

Assim sendo, espero que minha pesquisa possa ter proporcionando uma reflexão no contexto de inclusão, em que as segundas professoras desenvolvem suas funções em sala como educadoras e que, desta forma, possa elucidar questões referentes às dificuldades da docência da segunda professora em conjunto com o educador geral. Pois a aceitação da diferença exige para além de uma postura, uma maneira de estar com o outro (GAURDOU; DEVELAY, 2005, p. 40). Já observamos um grande êxito no que diz respeito à questão da acessibilidade física, pois é nisso que está o “eixo estruturante das políticas analisadas (...) a

transposição de barreiras arquitetônicas, atitudinais, sensoriais, entre outras, que comprometam a plena inserção do aluno com deficiência nas políticas públicas” (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 838), fundamental para assegurar o desenvolvimento das práticas educacionais para todas as crianças e adolescentes, indiferente de quais sejam seus impedimentos.

No papel fundamental da construção de escolas inclusivas, propícia à sociabilização de seus alunos, está o educador, que independentemente de sua formação, deve estar preparado para formular metodologias que, ao respeitarem as possibilidades de cada aluno, valorizam o que cada um pode produzir para compor o trabalho coletivo, “(...) pois deve haver uma compreensão das diferenças individuais não como problema, mas como oportunidade para enriquecer o aprendizado” (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 840).

Como foi possível observar, desconstruir possíveis opiniões e posições segregacionais não começa no plano legal de formulação e aprovação de leis, mas na forma de nos relacionarmos conosco mesmos e na forma em que nos relacionamos com o mundo. Hoje mais que nunca é necessário compreender a diversidade da experiência de viver em um corpo lesionado, e assim proporcionar a emancipação em todas as esferas sociais do outro, tornando efetiva a inclusão, não só nas escolas, mas em toda a sociedade.



## REFERÊNCIAS

- A ESCOLA. S.D. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/a-escola-paulo-freire>>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, B. K. **A formação do segundo professor de turma do Estado de Santa Catarina**. Dissertação (mestrado) - UFSC, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis, UFSC, 2015.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tratado e Sociologia do conhecimento. 25ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985.
- BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 475-496, abr. - jun. 2017.
- BOURDIEU. P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Decreto legislativo - Nº 186** que prova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, 17 set. 2008b.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 17 nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19:** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, DF, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.
- BREITENBACH, F. V; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n.90, p. 359-379, abr. - jun. 2016.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

CLÍMACO, J. C. Direitos humanos, invisibilidade e educação especial. **SER Social, Brasília**, v. 12, n 27, p. 214-232, jul. - dez. 2010.

COSTA, V. A. Políticas públicas de formación de profesores para la inclusión escolar em Brasil. **Visiones y revisiones de la discapacidad** / BROGNA, Patricia (comp.); trad. De Mariano Sánchez Ventura – México; p. 383-410, 2009.

DAMATTA, R. **Relativizando:** uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DAUSTER, T. "Entre a antropologia e a Educação" - a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. **Ilha: Rev. de Antropologia**, Florianópolis, v. 6, n.1, n.2, p. 197-207, jul. de 2004.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.; REIS, J. B. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Recife (PE): SBS, 2007. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=499&Itemid=170](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=499&Itemid=170)>. Acesso em: 22 abr. 2018.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação dos professores de educação especial. In: Org. RODRIGUEZ, D. **Inclusão e Educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo : Summus, 2006.

DINIZ, D. **O que é deficiência?**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, J. R.. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUEZ, D. (Org. ). **Inclusão e Educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo : Summus, 2006.

FERREIRA, C. M. R. J.; LOPES, T. F. A escola e a educação inclusiva: professoras e alunos em cena. **Rev. Educ. Especial**, v. 29, n. 55, p. 441-456, maio - ago. 2016.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 10, p. 58-78, jan. - abr. 1999.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUEZ, D. (Org.). **Inclusão e Educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo : Summus, 2006.

GARDOU, C; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. **Rev. Lusófona de Educação**, ed. 6, p. 31-45, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUIMARÃES, R. Deficiência e cuidado: por quê abordar gênero nessa relação?. **SER Social**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 213-238, jan. - jun. 2008.

JACQUES, E. **Relatório de Estágio**. Chapecó: UFFS, 2017.

JANUZZI, G. S. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 25, n.3, Campinas : CBCE/Autores Associados, p. 9-26, 2004.

KASSAR, M. de C. G. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil**. Discurso e Silêncio na história dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011.

LAGO, C. Ensinaamentos antropológicos: a possibilidade de apreensão do Outro no Jornalismo. **Brazilian journalism research**, v. 6, n. 1, p. 156-170, 2010.

MACHADO, A. P. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (mestrado) - UFSC, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Florianópolis, UFSC, 2017.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul. - dez. 2009.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUEZ, D. (Org.). **Inclusão e Educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MARIUSSI, M. I.; GISSI, M. L.; EYNG, A. M. A escola como espaço para a efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília: v. 22, n. 3, p. 443-454, jul - set. 2016.

MATTOS, C. L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G., e CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, p. 25-48, 2011.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. Cedes**, v. 34, n. 93, Campinas, p. 175-189, maio- ago. 2014.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 384, set. - dez. 2012.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H.; BLOCK, P. Não é o corpo que discapacita, mas sim a sociedade: interdisciplinariedade e o surgimento dos Estudos sobre Deficiência no Brasil e no mundo. In: SCHIMASKI, E.; CAVALCANTE, F. G. (Orgs.). **Pesquisa e Extensão: tendências e perspectivas interdisciplinares**. Ponta Grossa-PR: Editora UEPG, p. 91-118, 2014.

NUERNBERG, A. H. Os estudos sobre deficiência na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 555-558, abr. - jun. 2015.

OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação em Foco**, ano 16, n. 22, p. 163-183, dez. 2013.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1993.

PICCOLO, G. M; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr. - jun. 2013.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes, práticas curriculares e deficiência intelectual. **Rev. Ampl.**, 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

PLETSCH, M. D.; LUNARDI-MENDES, G. M. Perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem. **Arquivos analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 77.

\_\_\_\_\_. Entre Políticas E Práticas: Os Desafios da Educação Inclusiva No Brasil. **Arquivos analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 27.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J. **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 9-24, 2008.

\_\_\_\_\_. **Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana**. Iluminuras, Porto Alegre, v. 3, n. 7, p. 1-22, 2003.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 112, de 12 de dezembro de 2006**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2006.

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017.** Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Santa Catarina, 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº100/2016.** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Santa Catarina, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa pedagógico.** Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. São José, SC: FCEE, 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de educação especial no estado de Santa Catarina.** Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2009b.

SILVA, P. G.; TRUJILLO, E. A. Práxis pedagógica do professor e o aluno com síndrome de down: uma reflexão necessária. **Rev. Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 250-259, jan. - jul. 2011.

SOUSA, F. F. de; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 831-853, out. - dez. 2017

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, UNESCO, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Declaração da Salamanca e linha de ação:** necessidades educativas especiais. Salamanca, UNESCO, 1994b.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.